Name der Kurse	Jahr der Gründung	Dauer des Gesamtkursus	Frequenz der einzelnen Kurse im Wintersemester 1903/04: Religion	Deutsch	Französisch	Englisch	Geschichte	Geographie	Mathematik	Naturwissenschaften	Philosophie	Subventioniert durch:	Die Prüfung bestanden seit Begründung der Anstalt	Schulgeld
1. Viktoria-Lyzeum. Wissenschaftliche Fachstudienkurse für Lehrerinnen in Berlin	1888	2 Jahre (von Oktober 1904 ab 3 Jahre)	10	26	9	9	9	—	15	—	28	das Viktorialyzeum, den Staat	105 Schülerinnen	45 M pro Kursus und Semester
2. Wissenschaftliche Fortbildungskurse f. Lehrerinnen in Bonn	1899	3 Jahre	(kath.) 2	18	11	7	5	2	3	2	sämtliche Schülerinnen	einen von Privaten gesammelten Garantiefonds und den Staat	29 Schülerinnen	5 M pro Stunde und Semester
3. Wissenschaftliche Fortbildungskurse f. Lehrerinnen in Breslau	1900	2½ Jahre	Die Gesamtzahl der Schülerinnen beträgt 23									Beiträge Privater, den Staat	4 Schülerinnen	do.
4. Wissenschaftliche Fortbildungskurse f. Lehrerinnen in Göttingen	1893	2½ Jahre	2	20	16	10	8	—	6	1 Physik, 3 Naturwissenschaften an der Universität	sämtliche Schülerinnen	den Staat	35 Schülerinnen	do.
5. Wissenschaftliche Fortbildungskurse f. Lehrerinnen in Königsberg	1895	2½ Jahre	5	12	6	5	10	—	—	—	16	den Königsberger Lehrerinnen- … ein, … e … at- … on, … Staat	20 Schülerinnen	do.
… bildungskurse f. Lehrerinnen in Münster											… Schülerinnen	… e … ens- … genossenschaften, den Staat	30 Schülerinnen	do.

Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik

Encyklopädisches

Handbuch der Pädagogik

V

Encyklopädisches

Handbuch der Pädagogik

herausgegeben

von

W. Rein
Jena

Zweite Auflage

5. Band

Klassenorganisation der Volksschule — Munterkeit

Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1906

Inhaltsverzeichnis



Klassenorganisation der Volksschule

(Zahl der aufsteigenden Klassen in einem Schulsystem.)

1. Geschichtliches. 2. Klassenzahl der Volksschule und der höheren Lehranstalten. 3. Viel- und wenigstufige Schulsysteme. 4. Verteilung des Lehrstoffes und Belastung der Schüler in den einzelnen Schulsystemen. 5. Die unterrichtlichen Erfolge der achtstufigen Schule. 6. Müssen alle Schüler die Oberklasse erreichen? 7. Wodurch wird die Errichtung vollentwickelter Volksschulsysteme verhindert oder erschwert?

1. Geschichtliches. Die älteren Schulen hatten keine so strenge Klassengliederung, als die modernen Schulanstalten. Es bestand weder die Notwendigkeit noch die Möglichkeit, die Schüler ebenso streng wie heute nach dem Alter und dem geistigen Standpunkte zu sondern. Die Schulen waren kleiner, und die Lehrer hatten eine gröfsere Selbständigkeit in ihrer Stellung und in ihrer Unterrichtsarbeit. Die büreaukratische Unterordnung des Ganzen unter eine Leitung ist erst ein Ergebnis der neueren Zeit und geht parallel mit der Übertragung militärischer und technischer Verhältnisse auf andere öffentliche Einrichtungen. Ein Bild von den diesbezüglichen Verhältnissen früherer Zeit erhält man aus den Biographien von bedeutenden Männern des 18. Jahrhunderts (Seume). Auch in Graffs Schrift »Über die für die Einführung eines erziehenden Unterrichts notwendige Umwandlung der Schulen« (Arnsberg 1818) und Herbarts »Pädagogisches Gutachten über Schulklassen und deren Umwandlung« wird die zu dieser Zeit übliche Klassengliederung der höheren Schulen mehrfach beleuchtet. Die Gliederung der Volksschule war zur selben Zeit noch weniger fortgeschritten, da die Gröfse und die Klassenzahl der Volksschulen zumeist von rein äufseren Verhältnissen (Gröfse des Ortes, konfessionelle Zusammensetzung der Bevölkerung, kirchliche Einteilung der Gemeinden usw.) abhängig war. Eine erschöpfende Darstellung der Frage der Klassenorganisation der Volksschule existiert meines Wissens nicht. Auch zu einer allgemein anerkannten Theorie haben wir es leider noch nicht gebracht. Am bekanntesten und beachtenswertesten ist Dörpfelds Gutachten über die 4- und 8 klassige Schule und die dadurch hervorgerufene Entgegnung des Freien Lehrervereins Duisburg. Auch behördliche Auslassungen von allgemeinerer Bedeutung über die Frage der Klassen- und Schulorganisation gibt es wenige. Der Grund ist wohl darin zu suchen, dafs die Stufen- und Klassenzahl der Volksschule in der überwiegenden Mehrheit der Ortschaften durch die Zahl der vorhandenen Kinder bestimmt wird. Nur die mittleren und gröfseren Ortschaften haben in dieser Beziehung volle Freiheit der Bewegung, soweit sie nicht auch noch durch die Trennung der Konfessionen und Ge-

schlechter eingeschränkt wird. In Preufsen ist die Klassenorganisation der Volksschule in den letzten Jahrzehnten durch die in den Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 vorgesehene Gliederung der Schule in Unter-, Mittel- und Oberstufe stark beeinflufst worden. Diese Dreiteilung hat zur Errichtung sechsklassiger städtischer Volksschulen den Anstofs gegeben oder zum Verbleiben bei diesem System veranlafst, weil, rein äufserlich betrachtet, die Gliederung in Unter-, Mittel- und Oberstufe im sechsklassigen System am einfachsten festgehalten werden konnte. Indessen sind die neueren Provinzen durch jene ministerielle Bestimmung weniger beeinflufst worden. Hier finden sich seit Jahrzehnten 7- und 8 stufige Schulen, während die altpreufsischen Provinzen, insbesondere Ostelbien, bis in die beiden letzten Jahrzehnte über das sechsstufige System nur ganz vereinzelt hinausgegangen sind. Auch in den übrigen deutschen Staaten zeigt die Volksschule in dieser Beziehung eine Vielgestaltigkeit, die bei den höheren und mittleren Lehranstalten nicht anzutreffen ist.

Jene Zeit, in der die einklassige Schule mit ihren vielen Abteilungen als normale Volksschule gelten sollte (Preufsische Regulative vom Jahre 1854), ist allerdings auch in Preufsen volle drei Jahrzehnte vorüber. Dafs mindestens drei getrennt unterrichtete Abteilungen wünschenswert sind, gilt heute auch hier als ausgemacht. Kleine Landschulen mit einem Lehrer ziehen den Halbtagsunterricht dem gleichzeitigen Unterricht aller Kinder vor, und Schulen mit zwei Lehrern werden auch in dem Falle, dafs die Schülerzahl nicht mit Notwendigkeit dazu zwingt, mit drei getrennt unterrichteten Abteilungen eingerichtet. Den hierin zu Tage tretenden Gedanken, die gleichzeitige Unterrichtserteilung an mehrere Abteilungen nach Möglichkeit zu beseitigen, hat man indessen nicht konsequent weiter verfolgt. Wäre das geschehen, so müfste man in allen gröfseren Gemeinden zu dem Grundsatze gekommen sein: »Für jedes Schuljahr eine Klasse«, also zur Einrichtung der achtklassigen oder, da der volle achtklassige Schulbesuch nicht seitens aller Schüler stattfindet und ein Teil derselben auch bei achtjährigem Schulbesuch die erste Klasse nicht erreicht, wenigstens zur Begründung der siebenstufigen Schule. Es ist auffällig, dafs diese Konsequenz für alle höheren und mittleren Schulen gezogen worden ist, und dafs hier nur die zu geringe Schülerzahl ein Abweichen davon bedingt. Fafst man die mitsprechenden persönlichen und sonstigen Verhältnisse ins Auge, so kommt man leider oft zu dem Ergebnis, dafs der Ausbau der Volksschule nicht deswegen unterblieb, weil die nötige Erkenntnis bei den mafsgebenden Persönlichkeiten fehlte, sondern dafs trotz vorhandenen besseren Wissens die Volksschule in einer unvollkommenen Verfassung erhalten wurde — jenes trübe Kapitel von der offenen oder geheimen Feindschaft gegen jeden weiterführenden Volksschulunterricht, das wir so häufig zu behandeln gezwungen sind.

Trotz aller Hindernisse eilt aber die gegenwärtige Entwicklung der Volksschule der Vorherrschaft der vielklassigen Schule mit schnellen Schritten zu, und wo nicht die Kinderzahl eine Grenze zieht, macht sie erst bei der achtstufigen Schule Halt, d. h. bei der Schule, in der die Zahl der Klassen der Zahl der Schuljahre entspricht. Die nachstehende Tabelle, die sich nur auf Preufsen bezieht und in der die Zwischenstufen (2- bis 5 stufige Schule) weggelassen sind, kennzeichnet diesen Entwicklungsgang aufs schärfste.

Während 1886 noch nahezu 18 000 einklassige Schulen vorhanden waren, bestanden 1901 nur noch 13 600, und die Kinderzahl in ihnen fiel von 1 150 000 auf 700 000. Die 6 stufigen Schulen vermehrten sich zwar von 1886 bis 1901 in Stadt und Land zusammen von 1187 auf 1613, aber die Kinderzahl stieg nur um etwa 80 000. Sie war in den Zwischenjahren wesentlich höher, und in den Städten verlor die 6 stufige Schule an Kinderzahl. Sie machte in dem in Betracht kommenden 15 jährigen Zwischenraum auf dem Lande allerdings wesentliche Fortschritte. Diese eigentümliche Erscheinung erklärt sich daraus, dafs die mittleren und grofsen Städte die 6 stufige Schule aufgaben, die kleineren Städte und das Land sie aber an Stelle von wenigerstufigen Schulen zur Einführung brachten. Das geht insbesondere aus der Tabelle über die 7 stufigen Schulen hervor, die sich in demselben Zwischen-

	Stadt und Land zus. Schulen	mit Schulkindern	Städte Schulen	mit Schulkindern	Land Schulen	mit Schulkindern
	Einstufige Schulen					
1886	17 744	1 146 701	567	27 684	17 177	1 119 017
1891	16 600	969 598	464	22 504	16 136	947 094
1896	15 892	886 864	479	22 757	15 413	864 107
1901	13 615	704 409	410	16 516	13 205	687 893
	Sechsstufige Schulen					
1886	1 187	829 823	1 028	724 610	159	105 213
1891	1 551	994 952	1 297	836 424	254	158 528
1896	1 830	1 102 642	1 440	887 087	390	215 555
1901	1 613	910 125	1 118	645 908	495	264 217
	Siebenstufige Schulen					
1886	290	215 225	262	194 926	28	20 299
1891	425	303 221	390	280 063	35	23 158
1896	733	485 835	640	427 077	93	58 758
1901	1 336	911 279	1 118	757 138	218	154 141
	Achtstufige Schulen					
1886	—	—	—	—	—	—
1891	—	—	—	—	—	—
1896	—	—	—	—	—	—
1901	283	229 073	265	212 670	18	16 403

raum von 290 auf 1336 vermehrten. Über die 8stufige Schule gibt die preufsische Statistik, das ist bezeichnend für ihren geringen Umfang und ihre Wertschätzung, erst bei der letzten Zählung vom Jahre 1901 Auskunft. Zweifellos ist die Zahl der 8stufigen Schulen in Preufsen gegenwärtig schon wesentlich höher, und die in ihnen unterrichtete Kinderzahl geht wahrscheinlich bereits über die Zahl der in den 6stufigen Schulen unterrichteten hinaus. Weiter als die preufsische Volksschule ist die sächsische in der Klassengliederung vorgeschritten. Die einklassige Schule ist hier völlig beseitigt. An ihre Stelle ist die Halbtagsschule getreten, in der aber noch nicht 10 v. H. aller sächsischen Kinder sitzen. 6stufige Schulen besuchten im Jahre 1899 im Königreich Sachsen insgesamt 72 263 Schüler, 7stufige 180 038, 8stufige 247 130 bei einer Gesamtzahl von 686 057 Schülern. Selbst in der einfachen sächsischen Volksschule wird bereits über $^1/_6$ der Schüler in 4stufigen, etwa $^1/_3$ in 7stufigen und nur $^1/_8$ in 6stufigen Schulen unterrichtet. Die mittleren sächsischen Volksschulen, die den preufsischen städtischen Volksschulen im wesentlichen entsprechen, sind zu etwa 75 v. H. 8stufig. Hier ist also die Frage, über die man sich in Preufsen noch die Köpfe zerbricht, praktisch nahezu beantwortet. Ähnlich liegen die Dinge in den Thüringischen Staaten und in den Kleinstaaten überhaupt, sowie in Süddeutschland, hier allerdings mit dem Unterschiede, dafs da, wo nur eine 7jährige Schulpflicht besteht, an die Stelle der 8stufigen ohne weiteres die 7stufige Schule tritt.

2. Klassenzahl der Volksschule und der höheren Lehranstalten. Die Frage, wieviel aufsteigende Klassen notwendig und zweckmäfsig seien, wird nur in Bezug auf die Volksschule gestellt. Bei jeder andern Lehranstalt bestimmt man die Zahl der aufsteigenden Klassen nach der Zahl der Schuljahre, wenn die Schülerzahl grofs genug ist. Eine Einschränkung der Klassenstufen tritt nur ein aus Mangel an Schülern. Im übrigen ist die Frage endgültig beantwortet. Es gibt keinen Streit darüber, ob unsere Gymnasien 8- oder 9stufig sein sollten, und so sollte es auch keinen Streit darüber geben, ob die Volksschulen 7- oder 8stufig sein sollten, sondern man sollte, falls die Schülerzahl nicht gewisse Grenzen zieht, hier wie dort ohne weiteres die Klassenzahl nach der Zahl der Schuljahre bemessen.

Allerdings besteht zwischen Volks- und

höheren Schulen insofern ein Unterschied, als die Volksschulpflicht mit dem vollendeten 14. Jahre aufhört, und es im allgemeinen bei uns noch nicht Sitte ist, dafs die Volksschule über die durch das Gesetz vorgeschriebene Zeit hinaus benutzt wird. Aber dieser Umstand fällt für die Beantwortung unserer Frage doch nicht entscheidend ins Gewicht. Ist es auch nicht allgemein Sitte, die Zeit des Volksschulbesuches solange auszudehnen, bis das Schulziel erreicht ist, so geschieht dies doch in zahlreichen Fällen, und anscheinend nimmt neuerdings die Zahl derjenigen Eltern zu, die das Bestreben haben, auch weniger begabte oder durch Krankheit und sonstige Verhältnisse zurückgebliebene Kinder bis ans Schulziel gelangen zu lassen. Im Schuljahre 1900/01 safsen in den Berliner Gemeindeschulen — die preufsische Schulstatisik hat entsprechende Zahlen nicht veröffentlicht — 4218, 1901/02 4728 und 1902/03 5429 Kinder, die über 14 Jahre alt waren. Ein Teil dieser Kinder ist noch schulpflichtig, da die Schulpflicht erst mit dem Ende des Halbjahrs aufhört, in dem das Kind 14 Jahre alt wird. Aber die starke Zunahme der Zahl der Kinder, die über das 14. Jahr hinaus in der Schule verbleiben, erklärt sich nur daraus, dafs neuerdings viele Eltern die Kinder über das schulpflichtige Alter hinaus in der Schule lassen, und sollte sich diese Zahl nicht noch stark vermehren, wenn die Volksschule mehr zur Anerkennung gekommen ist und in weiteren Volkskreisen die Überzeugung sich Bahn bricht, dafs in den letzten Schuljahren den Kindern hier ein Unterricht und eine Erziehung geboten werden, die für das Leben von grofsem Werte sind? Die nach Beendigung der Schulpflicht die Volksschule noch besuchenden Kinder werden heute hier nur geduldet. Sie bedürfen einer besonderen Erlaubnis der Schulverwaltung. Dieser Zustand ist kein befriedigender. Der Schulpflicht, die erfüllt ist, wenn das Kind »die einem jeden vernünftigen Menschen seines Standes notwendigen Kenntnisse gefafst hat« (Preufsisches Allgemeines Landrecht), sollte auch ein Schulrecht gegenüberstehen, das darin bestände, dafs ein nach dem Urteil seiner Lehrer noch mit Nutzen die Schule besuchendes Kind vor der vollen Absolvierung der Schule nicht aus dem Unterricht gewiesen werden könnte. Damit würden die Volksschulen in dieser Beziehung mit Verhältnissen zu rechnen haben, die denjenigen der höheren Schulen völlig gleich wären, denn auch bei diesen gelangt bekanntlich nur ein Bruchteil an das Schulziel. Würde bei der Gestaltung der Volksschule nur die Pädagogik in Betracht kommen, würde überhaupt die Volksschule nach den Forderungen der Fachwissenschaft gestaltet werden, so würde der Gegenstand als Streitfrage kaum noch zu erörtern sein. Hätte man nicht zwischen den Schulen für das sogenannte niedere Volk und den Lehranstalten für die »andern« jederzeit einen dicken Strich gezogen, so würden Klassenorganisation, Lehrplan, Lehrerbesoldung, Lehrerbildung usw. heute auf einem ganz andern Standpunkte stehen. Auch hier handelt es sich wieder um eine der vielen Ausstrahlungen der sozialen Frage. Diesen Hintergrund sucht man allerdings bewufst oder unbewufst durch eine Menge von »pädagogischen« Gründen zu verdecken.

3. Viel- und wenigstufige Schulsysteme. Man hat versucht, für die Volksschule die Einrichtung wenigstufiger Systeme als vorteilhaft nachzuweisen. Am eingehendsten hat seinerzeit Dörpfeld die Vorteile der wenigstufigen Schulen beleuchtet. Ein Teil dieser Vorteile kann auf einem andern Wege, der Klassendurchführung, mag sie durch die ganze Schulzeit oder nur einige Schuljahre hindurch erfolgen, erreicht werden (gröfsere Einheitlichkeit im Unterrichte und Schulleben, bessere Bekanntschaft zwischen dem Lehrer einer- und den Eltern und Schüler andrerseits, gröfsere Autorität des Lehrers), ohne dafs die Nachteile der wenigstufigen Systeme in Kauf genommen werden müssen. Andere Gründe Dörpfelds sind für uns unverständlich, z. B. dafs der Lehrer mehr Gelegenheit und Nötigung habe, sich in der Lehrkunst zu vervollkommnen. Wir möchten denjenigen Lehrer sehen, dem bei rechter Auffassung seines Berufes in einer Klasse mit nur einem Jahrgange nicht Schwierigkeiten genug zu überwinden blieben, und der zur Übung seiner Fähigkeiten den Abteilungsunterricht nötig hätte. Wo man sich ohne Not Schwierigkeiten aufladet, verurteilt man

sich selbst zu einer im Resultat minderwertigen Arbeit. Auch die Vorteile der stillen Beschäftigung, die Dörpfeld für seine vierstufigen Schulen als Vorzug geltend macht — in einer Klasse mit mehreren Abteilungen ist es überhaupt nicht »still« — können nur in einer Klasse mit einer Stufe voll ausgenutzt werden, denn jede stille Beschäftigung hat erst dann vollen Wert, wenn der Lehrer inzwischen nicht nötig hat, sich einer andern Abteilung zuzuwenden, vielmehr in der Lage ist, die Arbeit einzelner Schüler zu kontrollieren, ihnen zu helfen und sich von der Art, wie jeder Schüler arbeitet, zu überzeugen. Um ferner verschieden weit vorgeschrittene Elemente beisammen zu haben, was Dörpfeld gleichfalls und mit Recht als einen Vorteil betrachtet, braucht man nicht mehrere Jahreskurse zu vereinigen; die Verschiedenheit ist oft ohnehin schon gröfser, als man wünscht. Die Kleinheit der Abteilungen schliefslich nützt nichts, wenn die Zeit des direkten Unterrichts entsprechend gekürzt wird. Das schnellere Aufrücken, das einzelnen Kindern in wenigstufigen Schulen möglich ist, ein von Dörpfeld geltend gemachter Vorteil, auf den ich noch zurückkomme, kann kein genügender Grund sein, die für alle berechnete Schulform deswegen weniger vollkommen zu gestalten. Mehrere Gründe Dörpfelds beziehen sich nicht auf die Stufenzahl der Schule, sondern auf die Gesamtzahl der Klassen eines Systems. Und in diesen weiter unten noch zu erörternden Punkten stimme ich mit Dörpfeld überein, wenn ich auch über den Vorteil, dafs (bei Nichtvorhandensein von Parallelklassen) in vierstufigen Systemen schon auf drei Lehrerstellen eine Hauptlehrerstelle komme, während in den achtstufigen Schulen nur erst von acht Lehrern einer in leitender Stellung sich befinde, anders zu denken geneigt bin, als Dörpfeld.

Die Dörpfeldsche Schrift legt, trotzdem sie die vierstufigen Systeme verteidigen will, die Nachteile der weniger als achtklassigen Systeme doch unabsichtlich schonungslos blofs. Wer Dörpfelds sonstige Schriften kennt, ist über manche der vorgebrachten Gründe erstaunt. Die Schrift ist ein Beispiel für die oft konstatierte Tatsache, dafs auch tüchtige Geister sich in Zustände, mit denen sie durch die Zeit verwachsen sind, so vollständig einleben, dafs ihnen der Blick für deren Mängel gänzlich verloren geht. Die Tatsache, dafs Barmen lange Zeit hindurch vierstufige Schulen hatte, erklärt allein Dörpfelds absonderlichen Standpunkt in dieser Frage. Dörpfeld macht in seiner Untersuchung übrigens auch einige Vorteile der achtklassigen Schule namhaft, ohne indessen dieser Schulform vollkommen gerecht zn werden. Er nennt als solche: 1. Keine Zeitzersplitterung — weil nur eine Abteilung. 2. Der Unterricht ist dem Standpunkte der Schüler genauer angepafst. 3. Die Disziplin ist leichter. 4. Kein Zeitverlust durch den Lehrwechsel der Abteilungen. 5. Die Arbeit des Lehrers ist teilweise leichter und weniger anstrengend. Die Schrift hat seinerzeit eine Widerlegung gefunden in einer vom Freien Lehrerverein in Duisburg herausgegebenen Broschüre, die unsere Frage aber weniger eingehend behandelt, sondern auf die Hauptlehrerfrage besonderes Gewicht legt.

4. Verteilung des Lehrstoffes und Belastung der Schüler in den einzelnen Schulsystemen. Unbedingt richtig ist die Behauptung Dörpfelds, dafs die wenigstufige Schule es gestatte, begabtere Kinder in kürzeren Zwischenräumen durch die einzelnen Klassen hindurchzuführen. In allen Fällen, in denen es darauf ankommt, das Volksschulziel mit einzelnen Kindern in kürzerer Zeit zu erreichen, verdient also die wenigstufige Schule den Vorzug vor der vielstufigen. Sollen z. B. Knaben für den Eintritt in höhere Lehranstalten vorgebildet werden, so kann dies in einer einklassigen Schule unter Umständen am vorteilhaftesten geschehen. Die wenigstufige Schule bietet dem Talente die Möglichkeit, über die durch die Schulorganisation und den Lehrplan dargestellten Hindernisse mit leichten Sprüngen hinwegzueilen. Wesentlich anders stellt sich aber die Sache, wenn man die grofse Mehrzahl der Schüler ins Auge fafst. Ganz abgesehen davon, dafs in der wenigstufigen Schule sehr häufig mehrere Abteilungen gebildet werden müssen und dafs dadurch der mündliche Unterricht eine starke Einschränkung erleidet, mufs die wenigstufige Schule auch den Unterrichtsstoff auf den einzelnen Stufen

oft stark anhäufen, um das Lehrziel überhaupt erreichen zu können. In dieser Beziehung weisen die einzelnen Systeme aufserordentlich grofse Verschiedenheiten auf, deren nähere Darlegung sich empfiehlt.

Die einklassige Schule hat volle Freiheit in der Verteilung der Schüler auf die einzelnen Klassenstufen. Ob hier die Unterstufe stark oder schwach, die Mittelstufe ein Drittel oder die Hälfte aller Kinder umfafst, bleibt sich, wenn die Gesamtzahl der Schüler nicht übermäfsig hoch ist, vollständig gleich. Die Stärke der Stufen wird deswegen auch nach Jahrgängen und nach sonstigen Verschiedenheiten in derselben Schule in den einzelnen Jahren sich durchaus ungleich stellen, und die Schulen werden unter sich immer grofse Abweichungen aufweisen.

In der zweistufigen Schule ist dagegen schon eine nahezu gleichmäfsige Verteilung auf die beiden Klassen notwendig. Es wird nicht möglich sein, einen erheblichen Teil der im 3. und 4. Schuljahre stehenden Kinder bereits in die Oberklasse aufzunehmen, weil dadurch die beiden Klassen in ihrer Stärke zu ungleich werden würden.

Die dreistufige Schule wird in der Regel so aufgebaut werden, dafs die Unterklasse 2 Schuljahre und die Ober- und Mittelklasse je 3 Schuljahre umfassen. Hierbei ist es möglich, einen Teil der Kinder des dritten Schuljahres in der Unterklasse zurückzuhalten und einen Teil der Kinder des 5. Schuljahres auf die Oberklasse zu übernehmen. Dadurch wird die gleichmäfsige Verteilung nicht erheblich gestört.

Die vierstufige Schule umfafst in jeder Klasse 2 Schuljahre. Sollen hier die Klassen gleichmäfsig besetzt sein, so ist im allgemeinen eine regelmäfsige Versetzung der Schüler notwendig, aber auch möglich, da jede Klasse ein Viertel der Schulzeit umfafst und auch ein Viertel des Lehrstoffes übernehmen kann.

Schwierig ist es, eine fünfstufige Schule aufzubauen. Wenn die beiden Unterklassen je ein Schuljahr umfassen, so entfallen auf die drei Oberklassen je 2 Schuljahre. In einer fünfstufigen Schule mit 320 Kindern würden, jeden Jahrgang der betreffenden Klasse voll zugerechnet, die beiden Unterklassen je 40, die drei oberen Klassen dagegen je 80 Kinder zählen. Diese Unterschiede in der Klassenbesetzung würden so grofs sein, und vor allem würden die mittleren Klassen durch Zurückbleibende noch so verstärkt werden, dafs ein solcher Aufbau in der Praxis einfach nicht möglich ist. Es mufs vielmehr ein erheblicher Teil der Kinder in den beiden unteren Klassen zurückgehalten werden. Auch würden die drei Oberklassen nicht in der Lage sein, je $^1/_4$ des gesamten Unterrichtsstoffes zu verarbeiten. Es mufs also ein gröfserer Teil des Stoffes den unteren Klassen überwiesen werden, mit anderen Worten: Schuljahre und Klassen können sich auf der Unterstufe nicht decken. Die Unterklassen mit je $^1/_8$ der Schulzeit müssen einen erheblich gröfseren Teil des gesamten Unterrichtsstoffes übernehmen, etwa je $^1/_5$. Dann ist aber nur noch für die begabteren Kinder die Möglichkeit gegeben, in einem Jahre die unteren Klassen zu absolvieren. Alle weniger begabten werden nicht ein, sondern je 2 Jahre in den unteren Klassen bleiben, und aus diesem Grunde die Oberklasse überhaupt nicht erreichen, oder doch nur noch ein Jahr hindurch besuchen können. Schon hier tritt die statistisch feststehende Tatsache, dafs wenigstufige Schulen nicht einen besonders hohen, sondern in der Regel einen auffallend niedrigen Prozentsatz der Schüler aus ihrer Oberklasse entlassen, ziemlich scharf hervor.

Fast ebenso liegen die Dinge in der sechsstufigen Schule. Sie kann so aufgebaut werden, dafs die fünf unteren Klassen einjährig sind und die Oberklasse dreijährig ist, oder es können die vier unteren Klassen einjährig und die beiden oberen Klassen je zweijährig sein. Würde man den fünf unteren Klassen der sechsstufigen Schule je $^1/_8$ des Lehrstoffes überweisen, so blieben für die oberste Klasse $^3/_8$ des Lehrstoffes übrig. Die Oberklasse würde dann auch nahezu $^3/_8$ der gesamten Schülerzahl umfassen. Weder eine solche Stoffmenge noch eine solche Schülerzahl wäre praktisch zu bewältigen. Es würden also Parallelklassen entstehen und damit tatsächlich eine sieben- oder achtklassige Schule mit sechs Stufen. Die Stadt Berlin hatte lange Zeit nominell die sechsstufige Schule, tatsächlich waren aber die Schulen unregelmäfsig sieben- und teilweise achtstufig. Die zwei oder drei oberen Klassen

wurden als »1a« und »1b« und als »Oberklassen« bezeichnet. Wo man diese Erweiterung auf der Oberstufe nicht vornehmen kann oder will — in allen kleineren Orten zieht die Zahl der Lehrer und der Klassenräume bestimmte Schranken — wird den unteren Klassen nicht je $^1/_8$, sondern ein erheblich gröfserer Bruchteil des Unterrichtsstoffes überwiesen, und es kann gar nicht in Aussicht genommen werden, die gesamte Schülerzahl Jahr für Jahr von Klasse zu Klasse aufsteigen zu lassen. Es mufs vielmehr die Verteilung so getroffen werden, dafs jede Klasse etwa $^1/_6$ der Schülerzahl und auch nahezu $^1/_6$ des Lehrstoffes übernimmt. Damit wird die regelmäfsige Versetzung für alle weniger begabten Kinder unmöglich gemacht. Das Sitzenbleiben wird für sie Regel, und sie gelangen deswegen verhältnismäfsig spät oder überhaupt nicht in die erste Klasse. Es wird bei Erörterung dieser Tatsachen meist nicht genügend beachtet, dafs das Aufrücken immer an das volle Schuljahr gebunden ist, das z. B. beim sechsstufigen System dem Schüler nur die Wahl bleibt, die Klasse, die $^1/_6$ des Lehrstoffes zu bewältigen hat, entweder in $^1/_8$ der Schulzeit (1 Jahr) oder in $^1/_4$ (2 Jahren) durchzumachen. Wer ersteres nicht kann, dem bleibt nur letzteres übrig, und wenn er in kleiner Klasse stark genug ist, in einem Achtel der Zeit ein Sechstel des Lehrstoffes zu bewältigen, also mehr als ein normaler Schüler zu leisten, so braucht er volle acht Jahre, um die vier unteren Klassen durchzumachen. Die 5-, 6- und 7stufigen Volksschulen würden nur dann einen regelmäfsigen Aufstieg haben, wenn man auch die Aufrückungstermine entsprechend legen könnte, also die acht Schuljahre in 5 bezw. 6 und 7 gleiche Abschnitte teilen könnte, so dafs z. B. beim 6stufigen System auf jede Klasse 16 Monate kämen.

Beim Aufbau der siebenstufigen Schule sind Abweichungen von der durch die Klassenzahl gegebenen Konstruktion nicht mehr möglich. Die ersten 6 Klassen müssen einjährig und die Oberklasse mufs zweijährig sein. Auch hier ergibt sich, allerdings mit wesentlicher Abschwächung, dasselbe, was bei der 5stufigen und 6stufigen Schule als Störung auftritt. Wenn auf jede der 6 unteren Klassen $^1/_8$ des Lehrstoffes entfällt, so verbleibt der Oberklasse $^1/_4$, eine Stoffmenge, die sie nicht verarbeiten kann, da zwei Jahrgänge nebeneinander zu unterrichten sind, mithin also die Kraft des Lehrers sich zersplittert und die Fassungskraft der nachrückenden Schüler dem Unterricht auch bei den Vorgerückten starke Schranken zieht. Die Oberstufe wird nicht viel über $^1/_8$ des Lehrstoffes verarbeiten können. Mithin wird entweder das ganze Schulziel auf $^7/_8$ beschränkt werden, oder die voraufgehenden Klassen müssen einen gröfseren Teil des Lehrstoffes, etwa $^1/_7$, übernehmen, werden also verhältnismäfsig stärker belastet. Es ergeben sich also für die siebenstufige Schule ebenfalls zwei Nachteile, von denen man den einen oder den andern oder beide in Kauf nehmen mufs: Beschränkung des Schulzieles oder starke Belastung der unteren Klassenstufen.

Allerdings ist die siebenstufige Schule in dieser Beziehung bereits wesentlich günstiger gestellt, als die fünf- und sechsstufige. Aber auch hier ist es noch nicht angängig, jeder einjährigen Klasse $^1/_8$ des Lehrstoffes und $^1/_8$ der Schülerzahl zuzuweisen. Die Oberklasse würde immer noch eine zu grofse Schülerzahl bekommen und ein Pensum zu bewältigen haben, dem sie nicht gewachsen wäre. Auch die siebenstufige Schule mufs deswegen die Pensen der unteren und mittleren Klassen verstärken und erschwert damit den mittelmäfsig begabten Kindern die regelmäfsige Versetzung.

Eine völlig gleichmäfsige Stoffverteilung und eine entsprechende Verteilung der Kinder ist erst wieder bei der achtstufigen Schule möglich. Sie schliefst sich in dieser Beziehung naturgemäfs an die vier-, zwei-, und einklassige Schule an, während alle dazwischen liegenden Organisationsformen mit schweren Unzuträglichkeiten zu rechnen haben.

Nun könnte man allerdings dem oben Dargelegten gegenüber behaupten, es werde in der Praxis kein so grofser Unterschied sein, ob einem Kinde $^1/_6$ oder $^1/_8$ des Unterrichtsstoffes in einem Jahre zugemutet werde. Demgegenüber empfiehlt es sich, die Stufenbelastung einer rechnerischen Betrachtung zu unterwerfen. Ein Unterrichtsjahr hat ungefähr 1250 Stunden. Das ergibt für die Schulzeit von 8 Jahren rund 10000 Unter-

richtsstunden. Rechnet man auf jede Unterrichtstunde auch eine Arbeits- und Krafteinheit, so würde ein Kind in der achtstufigen Schule jährlich 1250 Krafteinheiten einzusetzen haben, in der fünfstufigen dagegen 2000, in der sechsstufigen etwa 1700, und in der siebenstufigen etwa 1450. In der fünfstufigen Schule ist also die Belastung um $^3/_5$, in der sechsstufigen um mehr als $^1/_3$ gröfser, als in der achtstufigen. Nun kann man sicherlich nicht jedem Kinde, das etwa 30 kg zu tragen in der Lage ist, auch unbedenklich 40 oder 50 aufladen. Diese Mehrbelastung kommt insbesondere für alle diejenigen in Betracht, die durch Krankheit und andere eine Schulversäumnis mit sich bringende Verhältnisse ins Hintertreffen gekommen sind. Mit leichterem Gepäck würden sie in der Lage sein, die inzwischen vorausgeeilte Truppe einzuholen und bald wieder in Reih und Glied zu marschieren, während schweres Gepäck ihnen überhaupt den Mut nimmt, der Kolonne nachzueilen. In der siebenstufigen Schule mufs dem Kinde, das Jahr für Jahr vorwärts will, etwa ein Sechstel mehr zugemutet werden, als in der achtstufigen. Es soll statt 30 kg 35 tragen. Auch dieser Unterschied ist noch erheblich und nötigt viele in der Begabung über den Durchschnitt nicht hinausreichende Kinder, insbesondere beim Hinzutritt von Versäumnissen, auf einer Stufe statt eines Jahres $1^1/_2$ (in grofsstädischen Schulen) oder zwei Jahre zu verweilen. Wiederholt sich dies, und das ist, da die Ursache durch die ganze Schulzeit bestehen bleibt, in der Regel der Fall, so erreicht das Kind nur die Mitte der Schule und nicht den Gipfel.

Alle diese Ausführungen haben natürlich zur Voraussetzung, dafs mit einer Vermehrung der Klassenstufen nicht auch eine Erhöhung der Schulziele verbunden ist, wenigstens nicht, soweit das Lehrziel lehrplanmäfsig festgestellt wird. In der Praxis wird eine Erhöhung der Unterrichtsleistungen auf den Oberstufen der vielstufigen sich herausstellen. Wenn aber die Vermehrung der Klassenstufen auch eine lehrplanmäfsige Erweiterung des Schulzieles mit sich bringt, so fallen die Vorteile der Erleichterung der unteren und mittleren Klassen selbstverständlich weg, und die neue sieben- oder achtstufige Schule ist ebenso übel dran, wie die bisherige sechsstufige, ja, in ihr kommen die Fehler der letzteren noch schroffer zum Ausdruck. Es gelangen noch weniger Kinder in die erste Klasse. Dieser Fehler ist in vielen achtstufigen Schulen gemacht worden.

Aus diesen Darlegungen ergibt sich vor allen Dingen eins, was in der ganzen Frage ausschlaggebend ist, dafs es absolut unrichtig ist, wenn man wenigstufige Schulen zuweilen mit den ungünstigen häuslichen oder sonstigen Verhältnissen eines Ortes begründen will. Je ungünstiger die Verhältnisse, um so weniger ist die wenigstufige Schule am Platze, denn um so mehr mufs der Nachdruck auf die Förderung der aus irgend einem Grunde zurückbleibenden Kinder gelegt werden, uud das kann am uneingeschränktesten in der vielstufigen Schule geschehen. Die siebenstufige Schule ist also an einem Orte, dessen Bevölkerung der Schularbeit besondere Schwierigkeit bietet, immer weniger am Platze als die achtstufige.

5. Die unterrichtlichen Erfolge der achtstufigen Schule. Und welches sind die Früchte der achtstufigen Schule? Entsprechen sie in der Praxis den durch die Theorie erweckten Erwartungen? Die nachstehenden Tabellen, die dem »Statistischen Jahrbuch der deutschen Städte«, Jahrgang 1903, entnommen sind, und die Ziffern für das Schuljahr 1900/01 enthalten, geben darauf eine Antwort. Die Ziffern sind vollständig wiedergegeben, um jede tendenziöse Gruppierung fernzuhalten.

Aus der obersten Klasse wurden entlassen in

a) 6stufigen Schulsystemen:

Altona	60,02 v. H.
Berlin	62,81 „ „
Breslau	76,16 „ „
Frankfurt a. O.	64,31 „ „
Liegnitz	57,54 „ „
Magdeburg	50,88 „ „
Metz	83,80 „ „
Spandau	57,65 „ „
Stettin	61,44 „ „

b) 7stufigen Schulsystemen:

Augsburg	37,09 „ „
Bochum	71,89 „ „
Cassel	64,96 „ „
Charlottenburg	48,99 „ „
Chemnitz	71,81 „ „
Dortmund	70,70 „ „
Erfurt	72,54 „ „
Essen	77,05 „ „
Frankfurt a. M.	82,17 „ „
Görlitz	38,61 „ „

Hannover	63,78	v. H.
München	66,39	„ „
Posen	28,72	„ „
Potsdam	29,94	„ „
Stuttgart	92,95	„ „
Würzburg	76,99	„ „

c) 8 stufigen Schulsystemen:

Dresden	60,64	„ „
Freiburg i. Br.	65,06	„ „
Karlsruhe	66,59	„ „
Leipzig	71,69	„ „
Mainz	66,84	„ „
Mannheim	46,44	„ „
Wiesbaden	70,08	„ „

d) verschiedenen Schulsystemen:

Barmen	68,56	„ „
Bremen	74,86	„ „
Köln	75,90	„ „
Danzig	50,85	„ „
Düsseldorf	77,08	„ „
Halle a. S.	48,29	„ „
Hamburg	60,14	„ „
Kiel	60,96	„ „
Königsberg i. Pr.	71,04	„ „
Plauen i. V.	77,90	„ „
Strafsburg i. E.	82,70	„ „
Zwickau	75,55	„ „

Bei einem Blick auf diese Tabellen gewinnt man den Eindruck, dafs die siebenstufige Schule im ganzen die günstigsten Resultate aufzuweisen habe. (Die letzte Gruppe, verschiedene Schulsysteme, mufs aus der Vergleichung ausscheiden, da in den einzelnen Städten die Verhältnisse ganz verschieden liegen; es sind sieben- und achtstufige, sechs-, sieben- und achtstufige und neben den sechsstufigen auch noch wenigerstufige Systeme zusammengefafst. Ebenso müssen diejenigen Ortschaften ausscheiden, die von dem Durchschnitt stark abweichende Ziffern aufweisen, da es sich in diesen Fällen um lokale Verhältnisse handelt, die für die Frage selbst ohne Bedeutung sind.) Dagegen erscheinen die Ziffern für die sechsstufige Schule ungünstig, und die Annahme wird bestätigt, dafs bei dieser Schulform im allgemeinen weniger Kinder die Oberklasse erreichen, als bei der achtstufigen.

Indessen bedürfen diese Ziffern einer wesentlichen Erläuterung. Die erste Klasse einer achtstufigen Schule entspricht keineswegs der ersten Klasse einer sechs- und siebenstufigen, insbesondere in den Schulen der Grofs- und Mittelstädte nicht, wo die Möglichkeit besteht, die Kinder durch die unteren Klassen ebenso schnell hindurchzuführen, wie in der achtstufigen Schule. In derartigen Schulen bedeutet der Eintritt in die erste Klasse einer sechsstufigen und siebenstufigen Schule unter Umständen nur die Absolvierung von $^5/_8$ bezw. $^6/_8$ des Lehrstoffes, während bei der achtstufigen Schule beim Eintritt in die erste Klasse $^7/_8$ des Lehrstoffs absolviert sein müssen. Unter der Firma einer »ersten« Klasse wird in einer sechsstufigen Schule durchaus verschieden vorgeschrittenes Schülermaterial zusammengefafst. Der abgehende Schüler kann ein halbes Jahr oder auch drei Jahre die erste Klasse besucht haben. Eine völlig sachgemäfse Gegenüberstellung beider Schulsysteme nach dem Abgang der Schüler ist überhaupt nicht möglich. Man wird aber beiden Schulsystemen einigermafsen gerecht, wenn man die erste und zweite Klasse der achtstufigen Schule der ersten Klasse der sechsstufigen als gleichwertig gegenüberstellt. Auch bei der siebenstufigen Schule darf man die erste Klasse nicht ohne weiteres der ersten Klasse der achtstufigen Schule gleichsetzen. Auch hier umfafst die erste Klasse ein Schülermaterial, das in seiner Ausbildung um $1-1\,^1/_2$ Jahre auseinandergeht. Rechnet man die Tabellen des Statistischen Jahrbuchs in dieser Weise auf, so ergeben sich Ziffern, die die Überlegenheit der achtstufigen Schule in so krasser Form nachweisen, dafs jede weitere Untersuchung mit statistischen Mitteln sich erübrigt. Aus den ersten und zweiten Klassen der achtstufigen Schule gingen z. B. ab in:

Dresden	86,00	v. H.,
Freiburg i/Bad.	85,40	„ „
Karlsruhe	88,47	„ „
Leipzig	90,62	„ „
Mainz	89,56	„ „
Mannheim	79,42	„ „
Wiesbaden	91,37	„ „

Das sind Ziffern, denen gegenüber die im allgemeinen um die Zahl 60 herum sich bewegenden Zahlen der sechsstufigen Schule eine geradezu klägliche Rolle spielen und mit denen auch die Ziffern der siebenstufigen Schule nicht wetteifern können, selbst dann nicht, wenn man, was allerdings nicht ohne weiteres angängig ist, der zweiten Klasse der siebenstufigen Schule die zweite Klasse der achtstufigen Schule gleichsetzt und die erstere mit heranzieht.

Zwei Vorteile der achtstufigen Schule haben sich bei dieser Erörterung als besonders in die Augen fallend herausgestellt: erstens die Entlastung der unteren und mittleren Klassen und damit eine bedeutende Erleichterung des regelmäfsigen Aufstieges auch der schwächeren Schüler und zweitens eine Trennung der Schüler auch auf der obersten Stufe nach den Fähigkeiten und damit eine der Leistungsfähigkeit entsprechende unterrichtliche Versorgung des Schülers bis zum Austritt aus der Schule. Diese beiden für den Unterrichtserfolg ausschlaggebenden Vorteile kann nur diejenige Schule in vollem Umfange bieten, die so viele Klassen als Schuljahre hat, d. h. bei der jetzigen Länge der Schulzeit die achtstufige Schule. Und darum ist sie diejenige Schulform, die man nicht einrichten soll, sondern die man einrichten mufs, wo die Schülerzahl es ohne erhebliche Opfer gestattet. Man kann das Volksschulwesen mittlerer und gröfserer Städte, das nicht achtstufig organisiert ist, darum mit vollem Rechte als in dieser Beziehung rückständig bezeichnen.

Allerdings hat die vielstufige Schule der wenigstufigen gegenüber oft einen Nachteil, der in seiner ganzen Schwere noch nicht genügend gewürdigt wird. Es ist der jährliche Lehrerwechsel. Aber dieser Nachteil ist keine notwendige Eigenschaft der vielstufigen Schule. Er kann durch die Fortführung der Schulklassen völlig oder doch zum Teil beseitigt werden. (Siehe den Artikel »Die Durchführung der Schulklassen«.)

Die achtstufige Schule ist allerdings teurer als die sechs- und siebenstufige, denn da auch die begabtesten Kinder erst im letzten Schuljahre die erste Klasse erreichen, findet ein vorzeitiger Abgang dieser Schüler von der Schule überhaupt nicht oder doch nur ganz ausnahmsweise statt, und die mittelmäfsig Begabten, die beim sechs- bis siebenstufigen System vielfach mit 13 bezw. $13^1/_2$ Jahren in die erste Klasse noch eben einrücken und nun zwar nicht wirklich, sondern nur nominell die Schule absolviert haben, sehen sich in der achtstufigen Schule, um die erste Klasse zu absolvieren, gezwungen, über das Ende der Schulpflicht hinaus in der Schule zu verbleiben. Dadurch wird die Schülerzahl erhöht, und die Kosten für das Volksschulwesen werden gesteigert. Auch werden bei dem schnelleren und regelmäfsigeren Aufrücken die unteren und mittleren Klassen verkleinert und die Zahl der Schulklassen wird im ganzen nicht unwesentlich vermehrt. Wer die Schulfrage darum im wesentlichen finanzpolitisch ansieht, wird ein Gegner dieses Systems sein. Aber was den Finanzpolitiker abschreckt, ist für uns gerade das stärkste Motiv, die achtstufige Schule zu fordern. Dafs die Volksschüler nicht nur bis zum Ende der Schulpflicht, sondern unter Umständen auch darüber hinaus in der Schule verbleiben, ist ein so ungeheurer Vorteil für die Volksbildung und Volkserziehung, dafs man schon darum demjenigen Schulsystem, das eine Verlängerung der Schulzeit befördert, den Vorzug geben sollte. Dafs die Schule ein Interesse daran hat, auch die begabtesten Kinder bis zum vollendeten 14. Lebensjahre festzuhalten, leuchtet ohne weiteres ein. Aber auch die freiwillig bezw. durch den freien Entschlufs ihrer Eltern über das 14. Jahr hinaus in der Schule verbleibenden Kinder sind in Bezug auf Führung und Fleifs selbst bei recht mäfsiger Begabung in der Regel Eliteschüler und gewinnen nicht nur für sich, sondern haben auch auf die noch der Schulpflicht unterliegenden Kinder einen äufserst heilsamen Einflufs.

Dagegen ist in der achtstufigen Schule einigen besonders begabten Kindern der schnellere Aufstieg nicht leicht möglich, und darum ist in ihr für die Vorbereitung zum Eintritt in höhere Lehranstalten längere Zeit erforderlich als in wenigstufigen Schulen. Drei Unterklassen der sechsstufigen Schule bedeuten in der Regel $^3/_6$ des Schulziels, drei Unterklassen des achtstufigen Systems nur $^3/_8$. In der sechsstufigen Schule kann also ein begabtes Kind in drei Jahren dasselbe lernen, was ihm in der achtstufigen erst in vier Jahren zugemutet wird. Aber ist es richtig, die Talente in jungen Jahren möglichst stark anzuspannen, oder soll man ihnen mehr Zeit zur Entwicklung lassen? Soll man sie ganz mit dem Schulunterricht beschäftigen oder ihnen noch die Möglichkeit lassen, sich daneben geistig oder manuell zu betätigen? Ich neige der letzteren Ansicht zu. Gerade die Begabtesten sind oft auch die körperlich

Schwächsten. Ihnen tun frische Luft, Bewegung, körperliche Beschäftigung, Betätigung individueller Neigungen mehr not, als dem Durchschnitt, und je höher man die Ziele steckt, um so solider mufs der Unterbau sein. Deswegen sollten die höheren Lehranstalten ihre Ansprüche an die positiven Leistungen bei der Aufnahme ermäfsigen und auf die geistige Energie um so mehr Gewicht legen. Dann würde der etwas geringere Lehrstoff, der in den betreffenden Klassen einer achtstufigen Schule verarbeitet ist, nicht ins Gewicht fallen und nicht als Moment dafür angeführt werden, dem Durchschnitt der Volksschüler seine eigene Bildungsanstalt zu verkümmern.

6. Müssen alle Schüler die Oberklasse erreichen? Die Forderung, dafs jeder nicht ausnahmsweise schwach begabte Volksschüler bis zum vollendeten 14. Jahre die erste Klasse unter allen Umständen absolviert haben müsse, ist völlig unhaltbar. Keine Schule vermag das zu leisten, ohne dafs der Lehrstoff unverhältnismäfsig beschränkt oder dafs das weniger begabte Schülermaterial überanstrengt wird. Für minderbegabte Schüler mufs entweder die Schulzeit ausgedehnt werden, wie es in sehr vernünftiger Weise bereits das Allgemeine Landrecht an die Hand gibt, oder sie müssen sich mit einer weniger vollständigen Ausbildung begnügen, die gegebenenfalls in Hilfsschulen, Abschlufsklassen, Förderklassen usw. (Mannheimer System) geboten werden kann. Aus diesem Grunde sind die Lehrpläne in der Regel so konstruiert, dafs bereits in der zweiten und in vielen Fächern auch schon in der dritten Klasse ein gewisser Abschlufs erzielt wird. Und solange die Natur die einzelnen Individuen mit ungleichen Kräften und Neigungen ausstattet, wird man in der Verschiedenheit der Ausbildung weder etwas Anomales noch für den Bestand der menschlichen Gesellschaft Unerwünschtes finden können. Wenn die Schule nur eines leistet: allen, die durch sie hindurchgegangen sind, die gleiche Liebe zu den Kulturgütern und das gleiche Streben nach Vervollkommnung einzuimpfen, so hat sie jedem Schüler gegenüber das Ihrige getan. Das aber wird am vollkommensten erreicht, wenn man die Schwächeren nach Möglichkeit entlastet, und das tut die achtstufige Schule, und sie in der Reihe der Kameraden läfst, soweit das möglich ist — das tun die wenigerklassigen Schulen nicht.

Andrerseits soll man auch nicht eine wirkliche Absolvierung der Schule durch eine scheinbare ersetzen. Das ist der Fall durch Errichtung von sogenannten Oberklassen oder Selekten an sechs- und siebenstufigen Schulen. Man hat dann nur nominell eine sechs- oder siebenstufige Schule, während sie in Wirklichkeit durch die aufgesetzte Oberklasse eine sieben- oder achtstufige ist. Diese Oberklasse hat aber den Charakter einer Luxusklasse, eines Aufbaues, den man aus Munifizenz gegen die Schule zugesteht, der aber als nicht notwendig zur Volksschule hinzugehörig erscheint. Mit einer solchen Spitze ist keiner Schule gedient. Die wirkliche Spitze soll auch den Namen der Spitze tragen, sie soll nicht einen schönen Zierat, sondern einen organisch notwendigen Bestandteil bilden. Diese sogenannte Oberklasse wird in der Regel nur von denjenigen Schülern benutzt, die ihrer Schulpflicht noch nicht genügt haben. Viele Kinder kehren nach Absolvierung der nominellen Klasse der Schule den Rücken, vor allem die durch Krankheit, verspäteten Eintritt in die Schule, etwas geringere Begabung und andere Hemmungen nicht rechtzeitig ans Schulziel gelangenden, das heifst mit anderen Worten, Tausende von Kindern verlassen die Schule alljährlich ein Jahr früher, als es bei dem regulären achtstufigen System geschehen würde. Wer die Bedeutung einer regulären Beschulung in diesem Alter kennt, wird den Verlust, der damit der Volksbildung und Volkssittlichkeit zugefügt wird, nicht unterschätzen.

7. Wodurch wird die Errichtung vollentwickelter Volksschulsysteme verhindert oder erschwert? In kleineren Gemeinden sind vollentwickelte Schulanstalten nur möglich, wenn man von der Trennung der Schuljugend nach dem Geschlechte, der Konfession und nach sozialen Rücksichten absieht, also die allgemeine Volksschule schafft. Andernfalls ist die Zahl der Kinder nicht grofs genug, um acht aufsteigende Klassen zu füllen. So greift die neuerdings insbesondere in Preufsen betriebene Konfessionalisierung der Volksschule hindernd in ihre normale Entwicklung ein. Auch andere

Gründe mehr allgemeiner Natur erschweren den regelmäfsigen Aufstieg der Kinder in einer vielstufigen Schule und berauben damit viele Kinder der Segnungen dieses Schulsystems. Hierher gehört vor allen Dingen der jährliche Lehrerwechsel, der den didaktischen Prozefs alljährlich unterbricht und damit insbesondere die schwächeren Kinder in ihrem regelmäfsigen Fortschritt hindert. Noch stärker fällt in gröfseren und mittleren Orten die bei Neugründung von Schulen und bei Änderung der Bebauung des Stadtweichbildes häufig eintretende Umschulung der Kinder von einer Lehranstalt in die andere ins Gewicht. Diese letztere Mafsnahme drückt insbesondere die grofsstädtischen Schulen stark herab und ist einer der Hauptgründe für ihre oft verhältnismäfsig nicht bedeutenden Leistungen. Auch in dieser Beziehung wird das Volksschulwesen anders behandelt, als die höheren Lehranstalten. Aus einer höheren und mittleren Schule wird kein Kind um- und durchgeschult, und wenn diese Schulen auch ebenso zahlreich vorhanden wären und ebenso nahe beieinander lägen, als die Volksschulen, so würde doch niemand auf den Gedanken kommen, gewisse Schüler von der einen Schule an eine andere zu verweisen, noch weniger aber ganze Bruchteile einer Schule in eine andere überzuführen, dadurch in dieser zweiten Schule ebenso viele Kinder zu zwingen, dafs sie in eine dritte übergeführt werden und so weiter durch einen ganzen Stadtteil hindurch. Die Umschulungen sind eines der gröfsten Übel und eine derjenigen Einrichtungen, die alljährlich viele Tausende von Kindern um eine Klassenstufe zurückbringen und es verschulden, dafs die betreffenden Kinder nicht rechtzeitig an der Spitze der Schule anlangen. Und diese ganze Einrichtung der Umschulungen ist eine völlig unnötige. Es wäre eine Leichtigkeit, Organisationen ins Leben zu rufen, die es ermöglichten, jedes Kind in der Schule zu lassen, der es einmal überwiesen ist, und trotzdem die Schulen einigermafsen gleichmäfsig zu besetzen. Ich stelle es geradezu als ein Recht der Eltern hin, zu verlangen, dafs ihre Kinder aus einer Schule nur aus disziplinarischen Gründen und wegen zu weiter Schulwege entfernt werden können, im letzteren Falle aber auch nur dann, wenn die Eltern nicht die Kosten und Mühen eines weiteren Schulweges tragen wollen oder wenn Unregelmäfsigkeiten im Schulbesuch sich herausstellen.

Literatur: Dörpfeld. Zwei pädagogische Gutachten über zwei Fragen aus der Theorie der Schuleinrichtung. Gütersloh 1878. — Duisburger Freier Lehrerverein. Organisation, Leitung und Aufsicht der Volksschule. Wittenberg 1878. — Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Dresden 1889. — Pädagogische Zeitung. Jahrg. 1891, Nr. 46 u. 47, Jahrg. 1905, Nr. 2 u. 18.

Berlin. J. Tews.

Klassenunterricht und Hausunterricht

1. Nähere Bestimmung der Aufgabe. 2. Interesse und Anstrengung. 3. Aufmerksamkeit. 4. Selbsttätigkeit. 5. Auswahl und Anordnung des Stoffes. 6. Bearbeitung des Stoffes. 7. Disziplin. 8. Anforderung an die Persönlichkeit des Lehrers.

1. Nähere Bestimmung der Aufgabe. Klassenunterricht und Hausunterricht! Das sind Gebiete, um die seit Jahrhunderten ein mehr oder minder heifs geführter Streit entbrannt ist. In den letzten Jahren wird der Kampf gegen den Klassenunterricht wieder besonders lebhaft von seiten der Anhänger des Hausunterrichts geführt. Es genüge Arthur Schulz und Berthold Otto zu nennen. Doch da das »Handbuch« in seinem Artikel: »Einzelunterricht und Schulunterricht« *) bereits Stellung zur Wertung beider Unterrichtsformen genommen hat, so kann es nicht Aufgabe dieses Artikels sein, abermals den Wert des Klassen- und Hausunterrichts abzuwägen.

Die vorliegende Arbeit hat sich eine mehr praktische Aufgabe gestellt. Sie geht von der unleugbaren Tatsache aus, dafs beide Unterrichtsformen wirklich sind. Die mannigfachsten Gründe machen es begreiflich, dafs neben dem Klassenunterricht allerorts und zu allen Zeiten auch stets Hausunterricht gegeben wurde und noch gegeben wird. Von dieser Tatsache ausgehend soll nun die Praxis beider Unterrichtsformen einer Betrachtung unterzogen werden und zwar nur soweit, als sie sich ihrer Art nach unterscheiden. Genauer gefafst lautet die hier zur Besprechung stehende

*) Band II, S. 365 ff.

Frage also: Welche Vor- und Nachteile hat der Klassenunterricht gegenüber dem Hausunterricht und umgekehrt, und welche Verschiedenheit im Unterrichtsverfahren mufs dementsprechend mit innerer Notwendigkeit eintreten?

Wer messen will, mufs einen Mafsstab haben. Welches soll nun unser Mafsstab sein? Um zu einer richtigen Antwort zu gelangen, müssen wir uns zunächst einige grundlegende Gedanken ins Bewufstsein rücken. Die Wertung des Unterrichtsverfahrens wird natürlich je nach dem vorschwebenden Endziel des Unterrichts verschieden sein. Wir verlangen von jedem Unterricht, dafs er dem Schüler ein gewisses Mafs Wissen mit auf den Lebensweg gebe, dafs er die im Schüler schlummernden Kräfte zur gröfstmöglichen Entfaltung bringe, dafs er den Schüler zur späteren Selbstfortbildung befähige. Doch über all diese Ziele stellen wir ihm die Aufgabe, dafs er ein gleichschwebendes, vielseitiges Interesse erzeuge und so das Seine zur sittlich-religiösen Charakterbildung des Schülers beitrage. Ja, wir sind der Meinung, dafs gerade diese Zielfassung die andern in sich enthalte. Demnach können wir unsere Aufgabe nunmehr so fassen: Wie mufs sich der Klassenunterricht und der Hausunterricht ihrer Sonderart entsprechend gestalten, um ein gleichschwebend-vielseitiges Interesse zu erzeugen? Ich betone nochmals ausdrücklich, dafs nur die Mafsnahmen erörtert werden sollen, die sich aus der Sonderart beider Unterrichtsformen ergeben. Was beiden gemeinsam, das kann aus den übrigen Artikeln des Handbuches zur Genüge ersehen werden.

2. Interesse und Anstrengung. Also Interesse soll der Unterricht erzeugen. Je mehr der Lehrer dies Ziel in seinem Unterricht unentwegt zu erreichen sucht, um so mehr erkennt er die Schwierigkeit der Aufgabe. Natürlich darf dies Ziel nicht mit der Forderung verwechselt werden, — den Unterricht interessant zu gestalten. Diese Forderung ist blofs ein Mittel unter vielen zur Erreichung jenes Zweckes. Zudem ist es ein Mittel, dem nicht ohne weiteres allgemeine Gültigkeit zugesprochen werden kann. Gar oft nimmt der Unterricht, der sich diese Forderung als Richtschnur erwählt, eine Form an, die dem Endzweck der Erziehung zuwiderläuft. Und diese Gefahr droht ganz besonders dem Hausunterrichte. Die neueren Verfechter dieser Unterrichtsform betonen immer und immer wieder, dafs der Unterricht sich interessant gestalten müsse. Die empfohlenen Mittel sind zum Teil auch recht anerkennenswert. Immerhin geben ihre Ausführungen nicht selten Veranlassung zu ernsten Bedenken. So wenn der Unterricht zu häufig die Form des Spieles annimmt; wenn er nur erteilt wird, wenn das Kind ihn wünscht; wenn das willkürliche Begehren der Kinder allein den Ausschlag geben soll für die Festsetzung des jeweiligen Unterrichtsstoffes u. dergl. Abgesehen davon, dafs ein derartiges Vorgehen wohl in den weitaus meisten Fällen nur ein ungeordnetes Chaos von Einzelwissen erzeugt, das jeden lebenfördernden und charakterbildenden Wertes bar ist, vermag es vor allem nicht oder kaum an der Bildung jenes Seelenzustandes mitzuarbeiten, der erwachsen ist auf dem Grunde eines wahren Interesses.

Jene übertriebene Forderung des durchaus zwanglosen Unterrichts in der Form blofsen Eingehens auf die kindlichen Augenblicksinteressen ist erklärlich als Reaktion gegen den Betrieb kalten, herzlosen, das Gemüt ertötenden Unterrichts, wie er noch heute mancherorts in Blüte steht. Dieser Afterunterricht ist durchaus zu bekämpfen, und auch an dieser Stelle werden wir ihm entgegentreten müssen. Nichtsdestoweniger darf uns die Erkenntnis der Ursache nicht abhalten, das Extrem selbst als höchst gefährlich zurückzuweisen.

Das Leben ist kein Spiel; das Leben ist ein Kampf, gar oft ein schwerer Kampf. Es fordert Kraft, Nerven von Stahl. Wie kann anders den zahlreichen Anforderungen an Selbstüberwindung, an unermüdlicher Ausdauer im sturmvollen Kampf der Pflichten genügt werden! Wehe den widerstandsunfähigen Naturen, die in der verweichlichenden Luft steten Gewährens grofs geworden sind; die nur arbeiten wollen und können, wenn sie in Stimmung sind. Wenn ihnen die Zukunft nicht ein Vermögen beschert, das sie aller Nahrungssorgen enthebt und ihnen erlaubt, ihr Leben völlig nach eigenem Belieben zu gestalten; oder wenn sie nicht einen Beruf wählen können, der ihren tiefsten Neigungen, ihren mäch-

tigsten Interessen entspricht, so sind sie arme, bedauernswerte Menschen, die in stetem Mifserfolg, in tiefem Mifsmut ein elendes Dasein fristen.

Was Herbart als junger Hauslehrer geschrieben hat, das mufs auch heute noch wie für den Klassenunterricht, so auch für den Hausunterricht gelten:*) »Den Hauptvorteil beim Unterricht glaube ich nicht etwa in einer künstlich erleichternden, die Schwierigkeit umgehenden Lehrart zu finden; diese bildet kein wahres Nachdenken und keine kräftigen Menschen; und gegen den Überdrufs, dem gar zu grofse Schwierigkeiten drohen, habe ich bei Karl und Rudolf noch immer das Mittel sich bewähren sehen, durch verdoppelte Anstrengung die Freude des Gelingens erobern zu lassen.« Während Anstrengung die Kräfte mehrt und den Schüler leistungsfähig macht, erzeugt die der Anstrengung folgende Freude des Gelingens ein dauerndes Interesse, das sich auch in späteren Zeiten schwerer äufserer und innerer Bedrohung bewährt und betätigt. Solches vermag nie jenes tändelnde Arbeiten, das sich lediglich von der Begierde leiten läfst. Kräfte bilden sich nur durch Überwindung von Hindernissen. Das soll selbstverständlich nicht heifsen, dafs man den Kindern die goldene Jugendzeit nehmen, ihnen ihren Himmel voll Sonnenglanz rauben soll. Nein, die Jugend soll und darf Selbstzweck sein und glücklich der Erzieher, der den goldenen Lebensmorgen seiner Zöglinge recht sonnig zu gestalten weifs. Aber mufs denn notwendigerweise die Arbeit mit Anstrengung, die Forderung der Selbstüberwindung ein Raub an Jugendfreude sein? Ist nicht gelingende Tätigkeit, spürbares Wachstum an innerer Kraft auch für Kinder schon ein Sonnenbad heiliger Freude?

Dem Hauslehrer gilt also in erster Linie: Gewöhne deine Kinder an geordnete Tätigkeit, an Selbstüberwindung, an ein Arbeiten mit Anstrengung. Natürlich ist da Unterscheidung nötig. Am Anfang der Lehrtätigkeit sei das Lernen mehr Spielen als Arbeiten, da sei das Augenblicksinteresse mafsgebend, da gehorche der Lehrer der Stimmung des Schülers, der Laune des Zufalls, da folge er dem Schüler die Kreuz und die Quer. Und doch mache auch hier sich bereits ein leises Übergewicht des Lehrers bemerkbar. Er nötige bald hier, bald dort zum längeren Verweilen, zum genaueren Beschauen, zum wiederholten Durchdenken und Durchsprechen einer Gedankenreihe. Dieser erste Unterricht soll eben vom Spiel zur Arbeit hinüberführen. Wenn die Anforderungen sich stetig steigern und nicht sprungweise auf- und niedergehen, wenn die Arbeitssetzung nicht als Ausflufs anstöfsiger Willkür, sondern oft erprobten Wohlwollens erscheint, dann braucht es keinen harten Zwanges, dann ist wohlvorbereiteter Boden vorhanden, auf dem die köstliche Frucht der Arbeitsfreudigkeit erwächst, wenn auch die Begierde anfänglich auf anderes gerichtet war.

Allerdings würde mich der Hauslehrer mifsverstehen, der da meinte, auf den oberen Stufen seien nun gar nicht mehr die Schülerfragen und Schülerwünsche zu berücksichtigen. Im Gegenteil, der Lehrer mufs sie sogar, wo dies nicht von selbst geschieht, veranlassen, hervorrufen. Er mufs, wenn irgend möglich, von ihnen ausgehen und ihnen im Unterrichte folgen. »Eigene traurige Erfahrung läfst es mich täglich bedauern, dafs man in meiner Jugend auf solche Wünsche wenig Rücksicht nahm«.*) Die Unterordnung der Schüler soll sich mehr beziehen auf Planmäfsigkeit des Unterrichts, Zusammenhang des Gedankenfortschritts, Fortführung einer einmal angefangenen Gedankenreihe, Innehaltung eines freiheitlich angelegten Stundenplans u. dgl. Und noch ein anderes ist zu beachten. Gar leicht geriete man auf falsche Bahnen, wollte man den Schüler nicht nur arbeiten lassen, was er will, sondern auch wann er will. Ich finde, dafs in neueren Schriften über den Hausunterricht dem spontanen theoretischen Interesse zu grofse Kraft beigemessen wird. Nach diesen Schriften müfste man oft meinen, die Faulheit sei blofs ein Erzeugnis der Schule. Hinter diese Behauptung gehört doch ein grofses Fragezeichen. Ja, ich behaupte, dafs geordneter Klassenunterricht ebensoviel Disposition zum Lernen

*) Fünf Berichte an Herrn von Steiger. Sämtliche Werke, Ausgabe Kehrbach I, S. 66.

*) Herbart Bd. I., Briefe an Herrn von Steiger S. 42.

erzeugt als Hausunterricht; denn jenem kommt Disziplin, Gewöhnung, Ort, Beispiel u. a. zu Hilfe, was diesem mehr oder minder fehlt. Und auch dem Hausunterrichte bleibt nichts anderes übrig, als hie und da die Kinder zur Arbeit zu nötigen, sonst zieht er unter dem Deckmantel der Freiheit die Faulheit grofs. Das Bäumchen biegt sich, doch der Baum nicht mehr.

Wenn der Hauslehrer sich von solchen Grundsätzen leiten läfst, dann wird er »vorzüglich Kraft aller Art durch Anstrengung hervorrufen und hierin das Werk der äufseren Umstände, die meistens nur Körperkräfte stärken und leidenschaftliche Triebfedern ins Spiel setzen, dadurch ergänzen, dafs er zugleich die Denkkraft in Tätigkeit setzt, ihr eine Lebhaftigkeit, Schnelle, Dauer und Mannigfaltigkeit der Vorstellungen verschafft, von der er sich nachher ein entschiedenes Übergewicht versprechen kann. So wird im Kampf mit der entgegenstrebenden Leidenschaft selbst die Sittlichkeit stärker werden durch die Stärke des besiegten Feindes.« *)

Wie steht es aber nun mit dem Klassenunterricht? Liegt auch hier die Gefahr vor, durch allzu grofse Nachgiebigkeit gegenüber den kindlichen Begierden den Kindern keine Anstrengung zuzumuten? In den weitaus meisten Schulen dürfte dies sicherlich nicht der Fall sein. Das beweist schon die Anschuldigung weiter Kreise, der Klassenunterricht sei nur Zwangsunterricht. Das ist eine weit übers Ziel hinausgehende Behauptung; jeder gründliche Kenner der Schule wird dies zugeben. Aber doch steckt ein wahrer Kern darin. Es wird immer noch mehr Zwangsunterricht erteilt als nötig wäre. Ja, mufs nicht Zwangsunterricht erteilt werden, wenn im vorgeschriebenen Lehrplan der Memoriermaterialismus das alles beherrschende Szepter führt? Doch auch hierin bringt jedes Jahr neue Fortschritte, und der finstere Griesgram mufs unablässig dem siegreich vordringenden Sonnenlichte des Interesses und wahrer Bildung weichen. Je mehr tiefgründige Pädagogik der Lehrerschaft den Blick weitet und vertrauensvolle Weitherzigkeit der Behörden der Schule gröfsere Bewegungsfreiheit gönnt, um so mehr kann und wird der Umfang des zur Zeit herrschenden Zwangsunterrichtes auf das notwendige Mindestmafs beschränkt werden. Diese Hoffnung steht keineswegs im Widerspruch mit den früheren Auseinandersetzungen. Es ist eben ein Unterschied zwischen dem Zuwenig und dem Zuviel. Das Zuwenig erzeugt Weichlichkeit, das Zuviel Hafs. Was aber mit Widerwillen gelernt wird, das ist in 99 von 100 Fällen wertlos, ja schadenbringend.

Darum mufs der Klassenunterricht, um freudige Mitarbeit der Schüler zu erzielen, noch mehr als bisher den Stoff einer gründlichen Durchsicht daraufhin unterziehen, ob er der jeweiligen Geistes- und Interessensphäre der Kinder entspricht; er mufs die Kinder mehr zum Selbstfinden, zur Selbsttätigkeit anleiten; er mufs nach Möglichkeit die Schwierigkeiten isolieren; er mufs den Unterricht soweit möglich ins Freie verlegen; er mufs die Schülerfragen und Schülerwünsche in jedem erlaubten Mafse berücksichtigen. Wer da behauptet, das sei nicht gut möglich, der ist mit seinem pädagogischen Denken im Rückstande geblieben. Der weitere Verlauf dieser Untersuchung wird die Möglichkeit im einzelnen nachzuweisen suchen. Hier genüge die Feststellung der Forderung, dafs so wie beim Hausunterricht oft strafferes Zufassen am Platze ist, so mufs der Klassenunterricht auf gröfstmögliche Herabminderung des Zwanges bedacht sein.

3. Die Aufmerksamkeit. Besonderer Erwägung verdient zunächst die Frage, wie auf rechte Weise die Aufmerksamkeit während des Unterrichts zu schaffen und zu erhalten sei. Andere Mittel stehen hierbei dem Hauslehrer, andere dem Klassenlehrer zur Verfügung. Pflicht eines jeden ist, die für ihn geeignetsten auszuwählen und sorglich zur Anwendung zu bringen.

Wenn schon der Klassenunterricht es sich zur Pflicht machen mufs für Aufmerksamkeit zu sorgen, möglichst ohne zu Zwangsmafsregeln die Zuflucht zu nehmen, so ist es doppelte Pflicht des Hausunterrichts allen unnötigen Zwang fernzuhalten. Zwangsmafsregeln dauernd angewandt reifsen nieder statt aufzubauen. Im günstigsten Falle erzeugen sie oberflächlich haftendes Wissen, niemals je-

*) Herbart, a. a. O. I, S. 60.

doch solches, das in den persönlichen Besitz des Schülers übergeht, das lebenfördernder und werterhöhender Bestandteil der Persönlichkeit wird.

Und in normalen Fällen geht's im Hausunterrichte in der Regel ohne Zwang. Der Unterricht kann eben hier eine viel freiere Form annehmen, und darum ist er im stande, sich viel inniger der Individualität anzupassen, und vor allem vermag er leicht, die aus dem natürlichen Interesse entstehende Aufmerksamkeit auszunutzen und festzuhalten. Der Hausunterricht kann in vielen Fällen von Schülerfragen ausgehen, er kann leicht die geeignetsten Apperzeptionshilfen herbeischaffen, er kann ausgehen von und anschliefsen an die täglichen Eigenerfahrungen und Erlebnisse des Schülers — und damit hat er die sichersten und leichtest wirkenden Mittel zur Erzeugung der Aufmerksamkeit in der Hand. Dem Hausunterrichte fällt es leicht, jeden kleinen Schritt der Erkenntnis auf seinen Erfolg hin zu prüfen und verhindert so das Entstehen von Schwierigkeiten, die so leicht der Aufmerksamkeit zu Steinen des Anstofses und Falles werden; denn nichts ertötet die Aufmerksamkeit sicherer als äufserliches Reden über unverstandene Dinge. Endlich kann der Hausunterricht seine Belehrungen im Freien geben und zwar möglichst im Anschlufs an spontane oder künstlich hervorgerufene Schülerfragen, an Begegnungen oder Zwischenfälle. Natürlich darf der Hausunterricht nicht bis zur Ermüdungsgrenze fortgesetzt werden. Der denkende Lehrer wird bald die nötigen Erfahrungen über die mögliche Leistungsfähigkeit des Schülers herausgefunden haben und dementsprechend die Länge seines Unterrichts feststellen können.

Viel schwieriger als beim Hausunterricht ist es, im Klassenunterricht die Aufmerksamkeit herzustellen und zu erhalten. Auch in der bestgeleiteten Schule wird stets ein Schwanken im Niveau, ein Zuspitzen und Verflachen der Aufmerksamkeit bei den einzelnen Kindern vorhanden sein. Dies Ebben und Fluten wird aber solange nicht von Schaden sein, als es nicht in Zerstreutheit übergeht. Um dies zu verhindern, müssen selbstverständlich zunächst die äufserlichen Vorbedingungen der Weckung und Erhaltung der Aufmerksamkeit festgestellt werden: Äufsere Ruhe, Vermeidung von ablenkenden Dingen, sorgsame Beachtung der Ermüdungserscheinungen u. dergl. Doch viel wichtiger ist es, die inneren Vorbedingungen zu schaffen. Hauptsache ist auch hier wieder Schaffung eines mächtigen Interesses. Wenn hierbei auch der Klassenunterricht sich das in Fragen kundgebende natürliche Interesse dienstbar machen wird, so wird er dadurch dennoch nicht das gleiche Mafs von Aufmerksamkeit erzielen wie der Hausunterricht. Der Erfahrungskreis, aus dem dies natürliche Interesse erwächst, ist zu sehr verschieden; infolgedessen findet das Interesse des einen nicht immer Resonanz in der Seele des andern. Immerhin werden sich in gut geleiteten Klassen leicht Schülerfragen einstellen, die einem allgemein geteilten Interesse entsprungen sind und die deshalb mit Freuden aufgegriffen und als Ausgangspunkt, als Richtungslinie der Unterweisung benützt werden müssen. Wie linder Frühlingsregen so befruchtet solch eine Schülerfrage oft den schmachtenden Acker der Kindesseele.

Doch das Hauptmittel, die Aufmerksamkeit der Kinder wach zu halten ist, im Klassenunterricht mehr noch als im Hausunterricht ein grofser zusammenhängender Stoff, der der Kindesseele kongenial ist, in den es sich gern und liebevoll versenkt und aus dem nun in wunderbarer Fülle die lieblichen Blüten des Interesses aufkeimen können, früchteversprechend und früchtebringend. Dadurch wird nun ein gemeinsamer Grund und Boden der Erfahrung und tiefgehender Erlebnisse geschaffen, an denen das Interesse und somit die Aufmerksamkeit haftet, an denen die Kindesseele selbsttätig fortarbeitet und die in ihr tausend und abertausend Fragen auftauchen lassen, wodurch die Aufmerksamkeit und damit der Unterricht in stetem Flufs gehalten wird.

Selbstredend können hier nicht alle Mittel die Aufmerksamkeit zu wecken und zu erhalten, aufgezählt werden. Das Nähere mag in dem betreffenden Aufsatze des Handbuchs nachgelesen werden. Doch wollen wir nicht versäumen noch darauf hinzuweisen, dafs die Kraft der Aufmerksamkeit, sowohl was Intensität als Exten-

sität anbelangt, geübt werden mufs. Wie dem Magneten tagtäglich ein Sandkörnlein mehr zu tragen auferlegt wird, so mufs auch der Aufmerksamkeit von Tag zu Tag und zwar in allen Fächern eine Minimalmehrleistung zugemutet werden. Dieser Umstand wird gerade von Vertretern des Hausunterrichts zu wenig ins Auge gefafst. Es mufs bei den Schülern im Klassenunterricht und im Hausunterricht darauf hingearbeitet werden, dafs die Kraft der Aufmerksamkeit sich auf allen Gebieten mehre, dafs die Schüler selbst sich immer mehr bemühen, ihre Aufmerksamkeit längere Zeit auf einen Punkt zu konzentrieren. Sonst bleiben sie ungeeignet für die Aufgaben ihres späteren Berufes, der, welcher Art er auch sein mag, Dauer und Stärke der Aufmerksamkeit zur Voraussetzung hat.

Allerdings äufserer Zwang ist auch soweit möglich im Klassenunterricht zu vermeiden. Zerstreutheit und Unaufmerksamkeit, die sehr ansteckend wirken, dürfen wir, um der Aufmerksamen willen, nicht um sich greifen lassen. Doch müssen dem Zwang in der Regel Versuche milderer Art vorangeben: Die zur Aufmerksamkeit Neigenden werden öfter zur Antwort herangezogen, sie ganz besonders werden der Zauberkraft des Auges unterstellt, ihnen läfst man öfter die Freude gelingender Tätigkeit zu teil werden, ihnen gewährt man häufiger die Freude am Besitz und an der Wiedergabe des bereits Erworbenen. Gerade in letzterem Umstande haben wir ein ausgezeichnetes Mittel, das Interesse und die Aufmerksamkeit wach zu halten und gleichzeitig die Festigkeit des Besitzes zu erhöhen und es immer mehr in den Eigenbesitz des Schülers überzuführen.

Wenn dem Klassenunterrichte auch zahlreiche Mittel fehlen, die dem Hausunterrichte zu Gebote stehen, so kommt ihm doch gerade der Umstand, dafs er es mit einer psychologischen Masse zu tun hat, sehr zu statten. Wie wir bereits vorhin angedeutet haben, wirkt Zerstreutheit und Unaufmerksamkeit ansteckend. Das Gleiche gilt aber auch von der Aufmerksamkeit. Sie verbreitet sich blitzschnell über die ganze Klasse, sobald einige Schüler lebhaft davon ergriffen sind und dies ihr Interesse äufserlich bekunden. Diese massenpsychologische Tatsache macht es auch erklärlich, dafs die Aufmerksamkeit bei einigermafsen geschicktem Klassenunterricht sich nicht nur verhältnismäfsig leicht herstellen, sondern auch erhalten läfst.

4. Die Selbsttätigkeit. So wie Interesse nicht denkbar ist ohne Aufmerksamkeit, so auch nicht ohne Selbsttätigkeit. Interesse ohne Selbsttätigkeit ist ein Baum ohne Frucht. Wo diese nicht zur Reife kommen kann, da ist Interesse sicher nicht vorhanden, und wo sie sich nach und nach vermindert, da erstirbt auch allmählich das Interesse. Das steht unwiderleglich fest. Beide Begriffe stehen in Wechselbeziehung. Wenn zwar das Interesse auch die führende Grofsmacht dieses Zweibundes ist, so darf es doch den Wert und den Einflufs des schwächeren Bundesgenossen nicht gering schätzen. Gibt es doch kaum ein Unterrichtsmittel, das die Kinder mehr in die Tiefe führt, ihrem innersten Wesen mehr die Gedankenfülle des Unterrichtsstoffes erschliefst, mehr den Unterricht zu einem Erlebnis werden läfst als das Selbstsuchen und Selbstfinden mit seinen, Lust und Unlust erzeugenden, mannigfachen Verknotungen und Lösungen. Vielleicht wird dabei äufserlich nicht soviel erreicht an Masse des Wissens. Aber reichlich wird dieser Mangel aufgewogen durch die Innerlichkeit des Erfassens und Behaltens, durch die damit verknüpften Gefühle der Lust, durch das stetige Wachstum des Interesses und der Aufmerksamkeit. Darum mufs der Unterricht mit aller Macht der Selbsttätigkeit des Zöglings Vorschub leisten und das Selbstsuchen und Selbstfinden anregen und fördern.

Allerdings bietet ein derartiges Unterrichtsverfahren vielfache Schwierigkeiten. Der Lehrer kann sich auf einen solchen Unterricht nicht wie bei einer Katechese genau vorbereiten, denn die das Selbstsuchen am besten einleitenden Schülerfragen können nicht alle vorausgesehen werden und lenken oft den Unterricht in ganz andere als die gedachten Bahnen. Der Lehrer mufs hoch über dem Stoffe stehen, mufs eine feste Hand, einen sichern Weitblick, ein schnelles Unterscheidungsvermögen besitzen, sonst werden ihm die Zügel der Regierung entrissen, das Suchen der Kinder wird zum Umherirren, der Überblick geht verloren, das Ziel wird nicht erreicht.

Die eben angedeuteten Schwierigkeiten finden sich sowohl im Klassen-, als auch im Hausunterricht. Von vornherein aber ist es klar, dafs es im Klassenunterricht i. a. nicht so leicht ist die Selbsttätigkeit in Bewegung zu setzen als im Hausunterricht. Immerhin gibt es auch hier der Mittel genug sie hervorzurufen. Die meisten Klippen finden sich beim mündlichen Unterricht. Was nämlich Selbstfinden für den einen Schüler ist, das ist häufig Vorsagen für den Denkfaulen, für den Langsamen; denn es ist klar, dafs die Gedankenbewegung bei 40—60 Kindern verschieden schnell ist. Darum mufs zunächst der Unterrichtsgang ein Normaltempo einschlagen, damit die meisten Kinder mitkommen können. Solange der Lehrer sieht, dafs die Aufmerksamkeit bei allen rege ist, auch bei denen, die die Antwort bereits gefunden haben, und solange er merkt, dafs die Langsamen das Suchen noch nicht aufgegeben haben, darf er warten. Zeit lassen! Das ist das grofse Losungswort. Droht aber die Aufmerksamkeit auf beiden Seiten zu erlahmen und ist so die Selbsttätigkeit in Gefahr abzusterben, dann mufs ein neuer Antrieb in Wirksamkeit treten: Das Einhelfen. Dies darf aber, um der Selbsttätigkeit willen, znnächst nicht durch den Lehrer geschehen; die Schüler sollen es versuchen, die das Gesuchte bereits gefunden haben. Das regt die Schnelleren gewaltig an, recht geschickt einzuhelfen ohne vorzusagen. Möglich ist es, das beweisen viele Erfahrungen, das beweisen insonderheit die Ratespiele der Kinder, bei denen ja das Einhelfen auch Sitte ist und woran sich die Mitspielenden mit Leib und Seele beteiligen. Geübt mufs das Einhelfen natürlich sein; denn am Anfang fällt es den Kindern nicht leicht. Aus dem Einhelfen wird zuerst gewöhnlich ein Vorsagen. Da mufs der Lehrer zeigen, wie er das Einhelfen versteht. Bald fassen es die Schüler und üben es mit grofser Freudigkeit und bewundernswertem Geschick. Das Einhelfen ist geistbildende, Interesse und Aufmerksamkeit anspornende Selbsttätigkeit für die Bessern und ein erneuter Denkantrieb für die Schwächeren, wodurch auch sie dem Ziele näher geführt werden. Finden es zuletzt auch die Langsamen, so herrscht grofser Jubel auf beiden Seiten. Bei den Schwächeren, weil sie es auch gefunden und dadurch einen nennenswerten Zuwachs an Selbstvertrauen gewonnen haben; bei den Bessern, weil sie es schon längst gewufst haben und den Kameraden helfen durften. Auf diese Weise kann die schwierige Klippe beim Selbstsuchen im mündlichen Klassenunterricht zumeist sicher umgangen werden.

Das beste Mittel im Klassenunterricht die Selbsttätigkeit anzuregen sind die rechtgearteten stillen Beschäftigungen, insonderheit die schriftlichen Arbeiten, deren unterrichtlicher Wert noch immer nicht genügend geschätzt wird. Sie sind das Aschenbrödel der Schule und heifsen gar oft Lückenbüfser, Verdummungsförderer, Ruhepolster für Faulenzer und wie die andern schönen Namen alle lauten. Leider verdienen sie diese Namen auch oft genug. Wo aber Verstand und methodisches Geschick die Aufgabestellung und die Leitung übernehmen, da sind die schriftlichen Arbeiten nicht nur hervorragende Mittel zur Erzielung einer schönen, geläufigen und orthographisch richtigen Schrift, da fördern sie nicht blofs das Sprachverständnis und die Sprachfertigkeit, da sind sie auch hervorragende Mittel den Schüler in den Wissensstoff gründlich einzuführen, ihn geläufig zu machen, ihn zu einem wärmeren, inneren Verhältnis zu bringen. Dieser letztere Erfolg insonderheit ist der Pflege der Selbsttätigkeit zuzuschreiben. Die schriftliche Beschäftigung kann an sämtliche formalen Stufen angeschlossen werden. Sie übernimmt dann einen Teil des mündlichen Unterrichts, führt ihn fort, ergänzt und vertieft ihn. Diese Arbeitsleistung ist nicht blofs für die wenigklassige, sondern auch für die vielklassige Schule von Bedeutung, da sie, wie bereits gesagt, selbsttätiges Arbeiten aller Schüler ermöglicht, ja zur Voraussetzung hat. Sowohl der langsam als der schnell Arbeitende, der schwach und der gut Beanlagte können nach ihrer Eigenart berücksichtigt und zu selbständiger Leistung veranlafst werden. Ein Beispiel möge dies veranschaulichen. Es seien auf der Anwendungsstufe verwandte Stoffe zu dem begrifflichen Ergebnis der methodischen Einheit zu suchen. Wie gering ist da die selbsttätige Leistung der einzelnen im münd-

lichen Unterricht! Zwei oder drei Stoffe findet höchstens ein jeder, die Langsameren und die Schwachbefähigten vielleicht gar nichts. Beim schriftlichen Aufsuchen aber haben alle Zeit und die nötige Ruhe eine gröfsere Zahl von Gedanken zu reproduzieren und zusammenzustellen. Die Niederschrift erfolgt zunächst in Stichwörtern, um recht zum Sammeln anzuregen. Nur wessen Reproduktionsflufs erschöpft ist, der schreibt die Stoffe ausführlicher. Welche Fülle von Gedanken und Beispielen werden sich nun bei der mündlichen Wiedergabe des Gefundenen ergeben! Und was der Arbeit den meisten Wert gibt, das ist die bewiesene Selbsttätigkeit.

Die Selbsttätigkeit kann auch wesentlich gefördert werden, wenn zweckmäfsige Hilfsmittel zur Hand sind, so z. B. sorglich überlegte und ausgeführte Realienbücher. Sie müssen den Stoff in anschaulicher Weise zur Darstellung bringen; aber in einer Anschaulichkeit, wie sie für Kinder verständlich ist. Sie wird vornehmlich erzielt durch einfachen Satzbau und Schlichtheit der Ausdrücke. Gewähltheit der Form ist ganz energisch abzuweisen. Die Schreiber der Realienbücher sollten alle einen theoretisch-praktischen Kurs bei Berthold Otto über Altersmundart nehmen. Zur schlichten Form mufs sich zweckmäfsige Gliederung gesellen; denn sie trägt nicht unwesentlich zur Behaltbarkeit des Stoffes bei.

Ferner sollten auch die Anschauungsmittel besser als bisher in den Dienst der Selbsttätigkeit gestellt werden. Es mufs viel mehr darauf gehalten werden, dafs die Schüler zunächst selbsttätig ohne jede Anleitung des Lehrers angeben, was sie sehen. Erst nachher tritt die ergänzende, ordnende, vertiefende Besprechung durch den Lehrer in ihr Recht. In diesem Zusammenhang werden wir der Kopfschwanzmethode im naturkundlichen Unterricht auch noch Daseinsberechtigung zugestehen. Sie bietet dem Schüler nicht zu verachtende Stützen zur selbsttätigen Gewinnung des anschaulichen Stoffes. Im Geographieunterricht sollten ebensowenig der Bilderatlas als der gewöhnliche Atlas fehlen. Nur müfsten diese Bilderatlanten zweckmäfsiger als bisher angelegt sein. Ferner sollte jede Schule die Anlage eines Schulmuseums mit Ernst betreiben. Die Erfahrung beweist, dafs die Schüler mit grofsem Eifer daran mitarbeiten.

Diese und ähnliche Mittel befruchten in hervorragender Weise die stille Beschäftigung der Schüler. So kann z. B. das oft geisttötende häufige Nacherzählenlassen auf das nötige Mafs beschränkt und an den rechten Ort verwiesen werden. Statt das mündliche Einüben durch Nacherzählen gleich beginnen zu lassen, lasse man erst eine stille Beschäftigung eintreten. Die Kinder mögen sich noch einmal in aller Ruhe das Bild, den Gegenstand besehen, den eben gehörten Vortrag des Lehrers überlegen, ihn in Stichwörtern skizzieren, im Buch dann den entsprechenden Stoff nachlesen und das Aufgeschriebene so ergänzen. Dadurch wird es auch Schwächeren möglich, den Stoff im Zusammenhang wiederzugeben. Ist es denn eine so leichte Sache, einen eben gehörten Vortrag, einen eben betrachteten Gegenstand sofort in lückenloser, fehlerfreier Weise wiederzugeben resp. darzustellen? Es mufs erst innere stille Assimilierung vorangehen, wobei das Wesentliche in den Vordergrund, das Unwesentliche in den Hintergrund tritt. Oft wundert sich der Lehrer, welch klare, deutliche Vorstellungen sich im Vortrage auch Schwächerer zeigen, wenn solch eine stille Beschäftigung vorausgegangen ist, und wie glatt und fliefsend sich die sonst so leicht stockenden Worte einstellen. Der Erfolg dieses selbsttätigen Erarbeitens des Unterrichtsstoffes ist ohne Zweifel weit gröfser als der durch das blofse Nacherzählen erreichte, das gar zu leicht die Selbsttätigkeit mordet, Langeweile gebiert, und naturgemäfs dann auch nicht im stande ist Klarheit, Sicherheit und Festigkeit des Wissens zu erzeugen.

Endlich kann den ältern Schülern mehr als bisher zugemutet werden, während der stillen Beschäftigung sich selbsttätig in einen neuen Stoff einzuarbeiten. Dies sollte um so häufiger der Fall sein, je näher die Schulentlassung heranrückt. Fürs Leben lernen heifst doch wohl auch, sich die Fähigkeit erwerben, nach der Schulzeit mit Hilfe der verfügbaren Mittel ohne Anleitung, ohne Unterstützung in das Verständnis eines Gegenstandes einzudringen. Wo aber der Schüler bis zum letzten Schultag ge-

gängelt wird, wo ihm sorglich jeder Stein des Anstofses vom Lehrer aus dem Wege geräumt wird, da ist der Schüler späterhin kaum im stande, ein Buch, eine Zeitung mit Nutzen zu lesen, einen Vortrag mit Erfolg zu hören; denn das selbsttätige Arbeiten mufs erlernt und geübt sein. Gerade auf diesen Punkt mufs meines Erachtens der Klassenunterricht mehr als bisher sein Augenmerk richten.

Wenn der Klassenunterricht nur unter gewissen Vorbedingungen und Einschränkungen die Selbsttätigkeit in seinen Dienst stellen kann, so mufs und kann im Familienunterricht die Selbsttätigkeit das Grundprinzip sein. In viel höherem Mafse als dies beim Klassenunterrichte der Fall ist, kann die Schülerfrage als Ausgangspunkt des Unterrichts genommen werden. Der Lehrer ist dann nicht blofs des Interesses seiner Schüler gewifs, sondern diese werden auch einen viel regeren Anteil an der Erarbeitung des Stoffes nehmen, als dies sonst wohl der Fall wäre. Die Schülerfragen verbürgen vor allem einen intensiven Anschlufs an die Vorstellungen des Umgangs und der Erfahrung. Dieser enge Zusammenschlufs ermöglicht es, dafs der Schüler nicht nur durch selbsttätige, genau zu kontrollierende Aussprache über die Dinge und Vorkommnisse des täglichen Lebens zu klaren, deutlichen Vorstellungen gelangt, sondern dafs er auch durch direktes Nachprüfen, öfteres Beobachten, durch Experiment, durch Tun selbsttätig den neuerworbenen Besitz abrundet, vervollständigt, vertieft, verankert, erlebt. Wieviel Veranlassungen zu Belehrungen bietet allein der tägliche Haushalt: Das Stricken, das Waschen, das Trocknen der Wäsche, das Bügeln, das Kochen, das Reinigen, das Beleuchten, das Heizen, das Konservieren der Lebensmittel, die Temperatur im Keller und auf dem Speicher. Es heifst nur recht grofs die Augen auftun, nachdenken und zum Nachdenken anregen, und eine Fülle von Belehrungen werden uns zur Belehrung zuströmen und zwar in der Form von Kinderfragen. Wie leicht wird es dann sein, die Schüler dahin zu bringen, dafs sie nun die zur tieferen Erkenntnis führenden Beobachtungen, Forschungen und Experimente selbst ausführen.

Es ist z. B. Besuch angesagt. »Wo wohnt denn der Besucher?« — »Schnell den Atlas geholt! ... Da liegt der Ort. Auf welchen Weg wird er wohl zu uns kommen?« Der Schüler sucht und findet bald mehr oder minder schnell das Richtige. »Nun das Kursbuch zur Hand! Was für Linien benützt er? Wann mufs er abfahren? Wo hat er längeren Aufenthalt? Wieviel Kilometer Fahrt? Was kostet ihn die Reise? Was wird er wohl an landschaftlichen Schönheiten sehen? An welchen Orten würde sich ein längerer Aufenthalt zur Besichtigung empfehlen?« Solche und ähnliche Fragen werden sich mit Leichtigkeit an den Besuch anschliefsen lassen und die selbsttätige Beantwortung derselben wird eitel Freude und begeistertes Suchen zur Folge haben. Das so Erlernte wird dann den andern Familienmitgliedern als wertvolles, weil in das Gefühl getauchtes Wissen mitgeteilt und dadurch befestigt. Natürlich wird nachher auch der Besuch herhalten und den wifsbegierigen Fragen des kleinen Forschers standhalten müssen. Wenn er heimreisen will, holt er sich bei dem Vorsteher des Hausauskunftsbüros Rat. Der gibt ihm genau die Zeit der Abfahrt, die zu benützende Fahrgelegenheit, eine kurze Beschreibung der zu durchfahrenden Strecke und die Zeit der Ankunft am Bestimmungsorte an.

Grofse Erregung und unermüdliches Studium findet natürlich statt, wenn eine kürzere oder längere Ferienreise unternommen wird. Töricht die Eltern, die nicht den Plan mit Hilfe der Kinder ausarbeiten oder den Plan von ihnen ausarbeiten lassen. Das setzt natürlich eingehendes Studium der Karten und der einschlägigen Reiseliteratur voraus. Die gemachten Fehler geben Veranlassung zu ebenso lehrreichen als interesseerregenden und zum Weitersuchen anspornenden Auseinandersetzungen. Dafs sich auch zahlreiche Belehrungen geschichtlicher, naturgeschichtlicher, sprachlicher, rechnerischer Art daran schliefsen lassen, ist ebenso leicht einzusehen als auszuführen. Und nun erst die Fülle von Anregungen zu selbsttätiger Arbeit, die eine solche Reise mit sich bringt! Ein Reisetagebuch darf unter keinen Umständen fehlen. Es bietet eine Schatzkammer unversieglicher Antriebe zu selbständigem Suchen und Finden. So sind Buchhalter-

geschäfte von den Kindern zu verrichten, indem sie die Kosten genau aufzuzeichnen und Ausgaben und Kassenbestand am Schlusse zu vergleichen haben; es werden Sammlungen angelegt oder fortgeführt, geographische Karten und Skizzen gezeichnet, die Himmelsrichtungen mit und ohne Hilfe des Kompasses bestimmt, Sprache, Sitten, Gewohnheiten, Beschäftigungen der Bewohner, Bauart der Wohnhäuser, die klimatischen Verhältnisse des bereisten Gebietes beobachtet und kurz skizziert u. dgl. mehr. Gelegenheit zur Förderung der schriftlichen Sprachfertigkeit ist in überreichem Mafse vorhanden. Postkarten mit ihrem eigenartigen, gedrungenen Stil, der aber Klarheit nicht vermissen lassen darf, Briefe mit mehr oder minder ausführlichen Reisebeschreibungen können geschrieben werden, ja auch Telegramme werden hie und da einmal abzufassen sein. Diese schriftlichen Übungen besitzen alle jene Eigenschaften, die zum Gelingen, zur allgemeinen und praktischen Bildung und zur Willensbildung erforderlich sind. Sie entsprechen vor allem dem wichtigsten Grundgesetz alles erziehlichen und unterrichtlichen Gestaltens, dem Interesse; sie wurzeln im Interesse und mehren es durch selbsttätige Arbeit.

Doch könnte man einwenden, solch wertvolles Arbeiten sei nur auf Reisen möglich; in den alltäglichen Zeitläuften müsse wie beim Klassenunterricht selbsttätiges Arbeiten in den Hintergrund treten. Das ist ein grofser Irrtum, wie es dem einsichtsvollen Lehrer sofort einleuchtet. Zunächst sind solche Ferienreisen, Besuche, aufsergewöhnliche Umstände und Ereignisse Sonnen, deren Strahlen die angrenzenden Zeiträume weithinaus erleuchten und erwärmen. Unzählige Aufgaben, die alle im hellen Glanze jenes kräftigen Interesses stehen und alle Gebiete des Wissens umfassen, lassen sich ableiten und werden nicht nur mit Freudigkeit, sondern auch mit grofser Selbständigkeit gelöst. Man darf darin den Kindern ganz gewaltige Aufgaben zumuten, ohne Mifserfolge befürchten zu müssen. Natürlich werden die Lösungen nicht immer gleichmäfsig sein. Schwankungen wird es immer geben. Der Waldbach führt auch einmal mehr Wasser mit sich als ein andermal. Wer aber die angedeuteten Antriebe auszunützen versteht, der wird beim Überblicken längerer Zeiträume doch ein erfreuliches, ja überraschendes Wachstum der Geistes- und Gemütsbildung erkennen können.

Aber auch wo solche Antriebe fehlen, da läfst sich, abgesehen von vielen kleinen Mitteln, die Selbsttätigkeit in erklecklichem Mafse berücksichtigen. Oder ist es denn eine übergrofse Forderung, dafs Kinder die Antwort einer von ihnen gestellten Frage im Lexikon, in einem gröfseren Geschichts- oder Literaturwerk u. dgl. selbst nachschlagen? Ja können sie nicht durch selbsttätige Lektüre in entsprechenden Büchern den im Unterrichte dargebotenen Stoff erweitern, vertiefen, befestigen? Gerade hierin sehe ich einen Hauptvorteil der Hauserziehung. Auf diese Weise lernen sie mit den Quellen unserer Bildung in lebensfrischen Umgang treten und erlangen die Fähigkeit gröfsere Werke zweckmäfsig zu benützen. Wie ungeschickt stellen sich doch oft selbst früher gute Schüler an, wenn ihnen ein umfassenderes Buch in die Hand fällt. Zumeist legen sie es bald aus der Hand, weil sie es nicht auszunützen wissen. Sie haben sich vielleicht während der Schulzeit ein verhältnismäfsig grofses Wissen angeeignet, vielleicht sogar ein Wissen, das der Sitz eines kräftigen Interesses wurde, aber sie haben es nicht gelernt, sich selbsttätig fortzubilden. Die Unterlassung hat ja vielfach zur Folge, dafs das Interesse aus Mangel an zweckmäfsiger Betätigung zuerst erlahmt, dann erstirbt. Dieser Gefahr läfst sich beim Familienunterricht leicht vorbeugen. Er wird zweckmäfsige Benützung gröfserer Werke lehren und mehr und mehr üben können. Er wird gewissermafsen zuletzt den Schüler zum völligen Autodidakten werden lassen, dabei aber die Fehler zu unterdrücken versuchen, die dem sich völlig selbst überlassenen Autodidakten sonst leicht anhaften. Bis zu einem gewissen Grade darf sich die Selbständigkeit auch auf den jeweiligen Gegenstand und die Dauer der Arbeit beziehen. Denn das genaue Einhalten des Stundenplans ist beim Familienunterricht nicht durchaus erforderlich. Die Aufstellung eines solchen ist allerdings notwendig, sei es auch nur, um dem zeitweilig ziellosen Wollen eine bestimmte Richtung, einen Antrieb zu geben. Sonst aber darf wohl einem lebhaft sich

geltend machenden Interesse nachgegeben und die Beschäftigung mit dem betreffenden Gegenstande über die festgesetzte Zeit hinaus ausgedehnt werden; denn es ist ja eine bekannte Tatsache, dafs das Lernen dann am günstigsten von statten geht, wenn der Gegenstand des Lernens im Brennpunkte des Interesses steht. Was sonst oft lange Übung und vieler Arbeit bedürfte, das schafft Interesse in einem günstigen Augenblick. Doch ist andrerseits auch nachdrücklichst vor Übertreibung des Prinzips zu warnen. Nicht einseitiges, sondern vielseitiges Interesse ist das Ziel des Unterrichts.

5. Auswahl und Anordnung des Stoffes. Damit sind wir bei einem weiteren hochwichtigen Punkte angelangt: Bei der Notwendigkeit einer sorgfältigen Auswahl des Stoffes. Meines Erachtens mifst der neuzeitliche Familienunterricht dieser Frage zu wenig Wert bei. Im Vorangegangenen wurde zur Genüge betont, dafs das Leben, die Gegenwart im Unterrichte eine bedeutende Rolle zu spielen habe. Doch dürfen die diesen Gebieten entwachsenden Stoffe nicht die Führung beanspruchen. Sie sollen ausgiebige Verwendung auf der 1., 3. und 5. formalen Stufe finden, aber den Fortschritt in der Geistesentwicklung haben, in der Regel mindestens die Stoffe einzuleiten, die, dem historischen Gang der Schulentwicklung entsprechend, den Lehrplan unserer Erziehungsschulen ausmachen. Das historisch Gewordene darf uns allerdings nicht als unantastbares Besitztum gelten, das weiterer Entwicklung nicht mehr fähig oder bedürftig wäre; aber es als wertlos beiseite zu werfen, das ist entschieden zu radikal. Wenn nun gar den Eltern, die den Unterricht in eigene Hand nehmen wollen, zugemutet wird, sich selbst ein von Grund aus neues Erziehungsgebäude aufzurichten, so müssen wir dem mit aller Entschiedenheit als einer weit über das Ziel hinausgehenden Forderung entgegentreten. Was Jahrzehnte, Jahrhunderte ernster Forschung nicht vermochten, das soll nun ein jeder Hausvater zu leisten im stande sein! Das ist eine kaum zu entschuldigende Überschätzung der Leistungsfähigkeit des elterlichen Erziehungs- und Unterrichtsinstinktes. Wo die Auswahl der Lehrfächer und des Lehrstoffes mehr oder minder dem Zufall überlassen bleibt, wo Planlosigkeit das Szepter führt, da kann der Unterrichtsstoff niemals seine volle geist- und gemütbildende Kraft entfalten; da wird immer und immer wieder der eben erst angesponnene Faden des Interesses abgerissen; da bleiben bereits gesammelte Gedankenschätze achtlos liegen oder gehen wohl ganz verloren; da wird Zeit und Kraft auf minderwichtige Bildungsgüter verwendet, während oft hervorragende Gebiete allgemeiner Bildung brach liegen bleiben; da fehlt es an Ordnung und Zusammenhang; da ist die Schaffung grofser, in sich zusammenhängender Gedankenkreise unmöglich; da ist Einheit des Bewufstseins nicht wohl erzielbar. Darum empfehlen wir dringend im Gegensatz zu manchem Neuerer Anschlufs an einen festgefügten Lehrplan. Ich sage absichtlich einen festgefügten Lehrplan, da ich der Überzeugung bin, dafs sich gröfste Freiheit im unterrichtlichen Tun am leichtesten mit einem festgefügten Plane verbindet, dessen Zusammenhänge klar und leicht überschaubar sind.

Was nun den Schulunterricht anbelangt, der ja in der Regel von einem solchen festgefügten Plane geleitet ist, so kann ihm gröfsere Berücksichtigung des kindlichen Erfahrungs- und Umgangskreises nur dringend anempfohlen werden. Nur zu leicht erziehen wir andernfalls Männer und Frauen mit zwiespältigem Gedankenkreis. Die Fäden müssen stets aus dem Leben in die Schule und aus der Schule ins Leben hinüberfliefsen. Nur unter diesen Umständen entsteht ein lebens- und fortbildungsfähiges Wissen, das den Stürmen der Zeit zu trotzen vermag.

6. Bearbeitung des Stoffes. Was die Bearbeitung des Unterrichtsstoffes anbelangt, so sind im Vorangegangenen bereits eine Reihe von Punkten erwähnt worden. Es soll darum nur noch der oder jener Gedanke herausgehoben werden. Auch hier, ja gerade hier gilt es, das Interesse als Leitmotiv zu wählen. Die Hauptschwierigkeit beim Klassenunterricht ist die Ungleichartigkeit der verschiedenen Schülerindividuen. Welcher Lehrer aber wüfste nicht, dafs diejenigen Vorstellungen und Gefühle am nachhaltigsten zu wirken vermögen, die sich am innigsten der Individualität anpassen. Nun scheint aber die Verwirklichung der aus diesem Erfahrungs-

satze abgeleiteten Forderung nur dem Familienunterrichte, nicht aber dem Klassenunterrichte möglich zu sein. Dafs dies aber ein Irrtum ist, das soll in einem spätern Abschnitte nachgewiesen werden. Hier soll nur ein Punkt hervorgehoben werden, der mit der Verschiedenartigkeit der Schülerindividuen zusammenhängt. Einer der schwerwiegendsten Vorwürfe, der dem Klassenunterrichte gemacht wird, ist der der Verzögerung der Gangart des Unterrichts, der Zurückdämmung, ja geradezu der Unterdrückung der Leistungsfähigkeit der Besseren durch die Schwächeren. Es läfst sich nicht leugnen, dafs dieser Anklage wahre Tatsachen zu Grunde liegen. Die Ursache dieser Erscheinung ist aber meines Erachtens die Forderung, dafs eine Klasse keine Nachzügler haben solle. Diese Forderung schädigt die Besseren, ohne den Schwächeren grofsen Nutzen zu bringen. Der Erfolg entspricht bei den Schwächeren nicht der aufgewandten Zeit und Mühe. Was aber an den Besserbeanlagten dabei gesündigt wird, das vermag kaum wieder gut gemacht zu werden. Wir haben eine Pflicht gegen die Schwachen, das steht fest; aber haben wir nicht auch eine Pflicht gegen die Besseren? Sollen sie nicht einmal die späteren Leiter der Gemeinden, die Mittelpersonen werden, die die Errungenschaften der Neuzeit ihrer Gemeinde zugänglich machen? Ist es doch eine allgemein bekannte Tatsache, dafs eine landwirtschaftliche Verbesserung z. B. erst dann in dem Dorfe Anklang findet, wenn sie von dem einen oder andern Bauern erfolgreich durchgeführt worden ist. Diesen Dienst zu leisten ist Pflicht- und Ehrenaufgabe der Besserbeanlagten. Wie aber, wenn das Salz dumm geworden ist? Also Berücksichtigung aller Grade der Veranlagung. Diese Forderung ist nur eine scheinbare Vermehrung der Schwierigkeit. Sie wird es dann nicht sein, wenn wir beim Unterrichtsstoff zwischen dem unbedingt Wissenswerten und dem blofs Wünschenswerten unterscheiden. Ersteres sollen auch die Schwächeren sich aneignen, letzteres die Mittleren und Besseren nach dem Mafsstab ihrer Fähigkeit. Fliefsendes und verständnisvolles Lesen z. B. ist von allen zu verlangen; beim Schreiben können Unterschiede vorkommen, noch mehr können die Forderungen in den Realien, im religiösen Memorierstoff ermäfsigt werden. Am leichtesten und sichersten erfolgt die Berücksichtigung der verschieden Beanlagten in den wenigklassigen Schulsystemen. Die achtklassigen Schulen bilden meines Erachtens eine grofse Gefahr. Ich persönlich stelle das fünfklassige System mit einstufigem 1. und 8. Schuljahr am höchsten. Es ist da wohl möglich, dafs gut Beanlagte eine zweistufige Klasse in einem Jahre durchmachen und so früher in das 8. Schuljahr gelangen, in dem sich dann nur die besser Beanlagten treffen und die können dann tüchtig gefördert werden. Blofs zeitweilig Schwächere können sich wieder emporarbeiten und die dauernd Schwächeren finden vollauf Berücksichtigung und können ihren Fähigkeiten entsprechend herangezogen werden. Wie schon früher dargelegt wurde, ist die stille Beschäftigung das geeignetste Mittel, die verschiedenen Fähigkeiten der einzelnen Schüler zu berücksichtigen.

Beim Familienunterricht ist die Individualität viel leichter zu erfassen und in den Dienst des erziehenden Unterrichts zu stellen. Darin liegt dem Klassenunterricht gegenüber ein eigentümlicher Vorteil, aber auch eine gefährliche Klippe. Wer wüfste nicht, dafs beim Familienunterricht häufig Frühreife erzielt wird! Treibhauspflanzen verbleichen aber ebenso schnell, als sie sich in der Wärme und im Lichte der künstlichen Sonne entfaltet haben. Die geistige Überanstrengung erzeugt geistige Abspannung, oder sie hat körperliche Schwäche zur Folge. Ja nicht selten erliegen Geist und Leib den Anforderungen, die an sie gestellt worden sind. Diese Gefahr kann aber von dem einsichtigen, bewufst arbeitenden Erzieher leicht vermieden werden und wird um so mehr vermieden werden, je mehr sich der Lehrer in die Individualität seines Zöglings versenkt. Dieses Studium der Schülerindividualität soll neben vielem anderem auch auf die Erkenntnis hinarbeiten, ob und welchem reinen oder gemischten Anschauungstypus die Schüler angehören.

Der Anschlufs an die Individualität ist um so leichter möglich, je mehr der Unterricht im Freien erteilt wird. In der Möglichkeit, den Unterricht im Freien zu

erteilen, sehen wir einen der bedeutendsten Vorzüge des Familienunterrichts. Denn dadurch ist es möglich, wirklich klare Anschauungen zu schaffen, bereits vorhandene Vorstellungen von ihrer nebelhaften Unklarheit zu befreien, sie durch oft wiederholtes Anschauen zum bleibenden Eigentum der Schüler zu machen, das Reden und Denken daran zu üben, den Sinn fürs Schöne daran zu bilden, Willensregungen in die Tat umzusetzen, auf Gott und göttliche Dinge hinzuweisen, kurz den ganzen Menschen nach Leib und Seele zu bilden. Hauptsache bei diesem Unterricht ist nur, die Gegenstände nicht anstarren zu lassen, sondern die Kinder lehren sie anzuschauen, zu beobachten. Nur aus solchem Tun entsteht wahre Bildung.

Doch wie steht es mit dem Klassenunterricht im Freien? Der ist selbstredend nicht in gleichem Mafse möglich wie im Hausunterrichte; aber doch kann er in weit gröfserem Umfang als bislang in den Dienst des erziehenden Klassenunterrichts gestellt werden. Allerdings mufs zu diesem Zwecke die Methodik noch weiter ausgebaut, das Interesse der Lehrerschaft und das Verständnis der Eltern dafür noch mehr gewonnen, resp. gefördert werden. Auch in einklassigen Schulen, der schwierigsten Unterrichtsanstalt, ist der Unterricht im Freien möglich, wofern der Lehrer in geeigneter Weise die Helfer zu benutzen weifs. Wie dies zu geschehen hat, sei hier kurz ausgeführt. Jedem Helfer werden einige Schüler der unteren Abteilungen zugewiesen. Sie haben zunächst aufmerksam zu machen, zu zeigen, zu benennen. In Zweifelsfällen wenden sie sich an den Lehrer. Interessante Dinge und Fragen sind überhaupt vor den Lehrer zu bringen. Natürlich mufs der Lehrer hier wie in der Schulklasse sein Auge überall haben, berichtigend, ergänzend, anregend, aufmunternd, anerkennend. Der Lehrer sammelt bald die, bald jene Abteilung zum besondern Unterricht, die übrigen hören zu. Es ist besser die Augen der Kinder durch Helfer zu unterstützen, als sie blind durch Wald und Flur streifen zu lassen.

Mit dem zunehmenden Mafse des Unterrichts im Freien wird auch die Lehr- und Lernfreudigkeit der Lehrer und Schüler, der Unterrichtserfolg, die Unterrichtsfreiheit steigen. Damit wird aber auch notwendigerweise die freieste und höchste Unterrichtsform, die Disputationsmethode ihren Einzug in die Schule halten und die Kunstkatechese mehr und mehr verdrängen. Die Kunstkatechese erzeugt gar oft den Schein der Selbsttätigkeit des Schülers, aber in Wirklichkeit ist sie oft ihr Mörder. Sie führt die Schüler am Gängelband, zeigt ihnen sorglich jeden Stein auf dem Wege, damit sie ja sich entwöhnen, selbst zu schauen. Und wie schwer wird es doch den Kindern durch die Kunstkatechese gemacht, die »selbsttätig gefundenen« Antworten zu behalten. Ist es denn so leicht, den Inhalt eines Gespräches wiederzugeben? Und nun gar eines Gespräches, dessen Gang nur von einer Seite bewufst geleitet wird, dessen verbindende Gedankenfäden darum so häufig von den Kindern nicht erkannt werden. Wie ganz anders bei der Disputationsmethode, wobei die Schüler von vornherein die Gedanken selbsttätig und mehr zusammenhängend geben, wobei sie im grofsen und ganzen den Gang der Entwicklung klar vor sich sehen, wobei der Lehrer nur vor allzugrofsen Irrwegen schützt, wieder auf den rechten Weg hilft, vor Stockungen bewahrt. Soll der Klassenunterricht gröfseren Wert erlangen, so mufs die Kunstkatechese mehr und mehr zurücktreten und ihren Platz der Disputationsmethode einräumen.

Dabei wird dann auch die Schülerfrage mehr und mehr zu ihrem Rechte kommen. Und das ist von grofser Bedeutung. Nicht nur bewirkt solch Eingehen auf die Schülerfragen und das sich darin offenbarende natürliche Interesse ein klareres Erfassen und festeres Behalten, nicht nur sichert es den Fortgang eines zwanglosen Unterrichts, sondern es tritt entschieden dem gedankenlosen, weil interesselosen Nachsprechen entgegen, es bekämpft die Oberflächlichkeit, es gewöhnt an Selbstdenken und Selbstfinden, es verbürgt selbsttätige Fortbildung, es gewinnt einen sicheren Einflufs auf das Gefühls- und Willensleben, ja es gewährleistet dauernde günstige Beeinflussung der Charakterbildung. Aus diesen Gründen wird der Familienunterricht der Schülerfrage weitestgehende Berücksichtigung zu teil werden lassen, wie schwierig die Aufgabe für den Lehrer auch sein mag; denn der Lehrer

mufs über ein viel umfangreicheres Wissen als beim gewöhnlichen Gang des Unterrichts verfügen; er mufs ferner stets dafür Sorge tragen, dafs Lückenhaftigkeit und Systemlosigkeit im Wissen der Schüler vermieden, dafs auch das Einprägen nicht verabsäumt wird. Der Klassenunterricht hat bei Verwendung der Schülerfragen darauf zu achten, dafs nicht nur die Fragen der Besseren berücksichtigt, dafs die Fragen aus wirklichem Interesse, nicht aus blofser Nachahmungs- oder Ehrsucht geboren werden; dafs nur die Fragen Bearbeitung finden, die auf allgemeines Interesse hoffen dürfen, die einen Fortschritt im Unterrichtsganzen darstellen, die mit dem Vorangegangenen im Zusammenhang stehen.

Während des Unterrichts ist es von Bedeutung, das seelische Gleichgewicht der Kinder zu erhalten, das oft durch mancherlei Umstände gestört wird, z. B. durch disziplinarische Mafsregelungen, durch Ermüdung, durch Mitschüler, durch körperliche Zustände u. a. Unlustgefühle und zu starke Lustgefühle mindern den Helligkeitsgrad und den raschen und farbenfrischen Ablauf aller der Vorstellungen, die nicht mit dem lust- und unlustbetonten Vorstellungskreis in Verbindung stehen. Manchmal erreicht die Hemmung einen so hohen Grad, dafs der Unterricht am besten für kürzere oder längere Zeit unterbrochen wird. Die zu treffende Mafsregel mufs natürlich in Beziehung stehen zur bewirkenden Ursache. Das Erkennen der Ursache ist im Klassenunterricht nicht leicht. Hinzu tritt erschwerend die verschiedene Stärke des Gefühls bei den verschiedenen Kindern. Während die einen lebhaft ergriffen sind, lachen die andern. Die besten Mittel solche lebhaften Störungen unwirksam zu machen sind in einer festen Disziplin und guten Gewöhnung gegeben. Mit ihrer Hilfe gelingt es ferner auch leicht, das seelische Gleichgewicht wieder herzustellen. — Was den Familienunterricht anbelangt, so treten solche Störungen des Gleichgewichtszustandes wohl häufiger hervor, weil die den Überschwang hemmende Gewöhnung und Disziplin nicht so stark ausgebildet sind und folglich den Gefühlen keinen so mächtigen Damm entgegensetzen können. Andrerseits aber vermag der Familienunterricht auch die Ursachen der Störung des seelischen Gleichgewichts leichter zu erkennen und oft schon ihren Anfängen entgegenzutreten. Auch ist das Aussetzen oder Unterbrechen und Nachholen einer Unterrichtsstunde leichter möglich als beim Klassenunterrichte.

Zu den wichtigsten Ursachen der Gleichgewichtsstörung gehören die Ermüdungserscheinungen. Naturgemäfs wird der Schüler im Familienunterrichte schneller ermüden als im Klassenunterrichte. Seine Aufmerksamkeit, sein Interesse, seine körperliche und geistige Mitarbeit mufs dort viel intensiver sein als hier, immer natürlich einen guten Lehrer vorausgesetzt. Zwang vermag natürlich die Ermüdung zu überwinden. Dies ist aber gefährlich und daher zu vermeiden. Wenn also nicht Erschöpfung und damit zeitweise oder gar dauernde Unempfänglichkeit gegen den Unterricht oder gar Abneigung gegen ihn eintreten soll, so mufs er abgebrochen werden oder eine andere Form annehmen, sobald sich die ersten Zeichen der Ermüdung einstellen. Das zu erkennen dürfte dem Einzellehrer, der sein Auge für diese Anzeichen geschärft hat, nicht allzu schwer fallen, hat er es doch blofs mit einem oder zwei Schülern zu tun. Es darf wohl i. a. als Regel gelten, dafs der direkte Einzelunterricht in einem Fach sich nicht über eine halbe Stunde hinaus erstrecken soll. Entweder tritt dann schriftliche Beschäftigung ein oder es wird nach einer längeren oder kürzeren Pause zu einem anderen Fach übergegangen; denn die beginnende Ermüdung macht sich in der Regel nur auf dem eben behandelten Vorstellungsgebiete geltend und strahlt nur schwach auf die andern hinüber. Also kann hier noch weiter gearbeitet werden. — Beim Klassenunterrichte spielen die Ermüdungszustände nicht dieselbe Rolle wie beim Einzelunterrichte. Der Wechsel der Unterrichtsformen, das gemeinsame Arbeiten und Antworten gestatten trotz allem ein gewisses Nachlassen der seelischen Spannkraft und somit ein zeitweiliges Ausruhen. Immerhin wird der gewissenhafte Lehrer Sorge tragen, dafs die Ermüdung nicht über das erlaubte Mafs hinausgehe. Ich sage über das erlaubte Mafs; denn der Unterricht soll und darf ermüden. Die Kinder sollen am Abend auch geistigmüde sein, sie sollen sich den Tag über angestrengt haben.

Aber die Ermüdung darf nur so grofs sein, dafs die Nachtruhe sie wieder aufzuheben vermag, sie darf nicht in Erschöpfung übergehen. Das ist allerdings in normalen Fällen nicht zu befürchten, wohl aber bei schwächlichen, schlecht genährten oder durch Nebenbeschäftigung stark in Anspruch genommenen Kindern. Diese mufs der Lehrer kennen und auf sie besonders Rücksicht nehmen. Sie bedürfen unbedingt der Schonung. Noch besser allerdings wäre es, wenn durch zweckentsprechende hygienische und soziale Einrichtungen das Übel an der Wurzel angefafst und die Ursache selbst beseitigt werden könnte. Das liegt aber nicht in des Lehrers Hand. Ihm gilt die Forderung: Habe Geduld mit den Schwächlingen, wie mit den geistigen, so auch mit den körperlichen.

Hierher gehört auch die Lage der Schulstunden. In dieser Hinsicht ist es beim Klassenunterricht übel bestellt. Der Familienunterricht befindet sich im Vorteil. Er legt die Stunden wohl auch im voraus fest, aber mit dem Bewufstsein, dafs der Plan um der Kinder willen da sei, nicht die Kinder um des Stundenplanes willen. Im Sommer werden die frühen Morgenstunden und die kühlen Abendstunden benützt; es werden kühle Orte aufgesucht in Haus, Hof, Garten, Feld und Wald; es werden Fächer behandelt, die in Feld und Wald führen; abends oder auch nachts werden Beobachtungen am Sternhimmel angestellt, der Sonnenaufgang wird von einem hohen Berge aus beobachtet. Wenn aber die Hitze zu grofs ist, dann läfst der Hauslehrer eben Ferien eintreten.

Besondere Sorgfalt mufs der Familienunterricht dem Abstrahieren, dem Zusammenfassen und Einüben zuwenden. Das häufige Unterlassen sorglichen Abstrahierens entspringt aus dem Umstande, dafs die Kinder, besonders wenn sie viel mit Erwachsenen verkehren, gar zu leicht sich abstrakten Wendungen anbequemen und sie gebrauchen. Dadurch entsteht dann der Schein, als hätten sie die Abstraktion begriffen, als fühlten sie sich auf dem abstrakten Gebiete heimisch. Aber es ist zumeist nichts als leeres Gerede, eitles Blendwerk. Aus diesem Grunde kann der Hauslehrer nicht genug vor dem allzu schnellen Verlassen des konkreten Bodens, vor dem leichtgläubigen Vertrauen auf die Worte der Kinder gewarnt werden. Nirgends macht sich die naive Lüge breiter als hier. Das Aufsteigen zum Abstrakten mufs sorglich vorbereitet, jeder neue Stein fest gefügt werden. Nur dann hat das fertige Haus Wert und dauernden Bestand. Es kann jedem Hauslehrer nur dringend anempfohlen werden, die entsprechenden Ausführungen Berthold Ottos nachzulesen. Wird er den Geist jener Darlegungen erfassen, so wird es ihm gelingen, die Kinder auf dem Gebiete des abstrakten Denkens bald und schnell geläufig zu machen, ohne hohles Scheinwesen oder schädliche Frühreife zu bewirken.

Wie dem Abstrahieren so mufs der Hauslehrer in ganz hervorragendem Mafse sein Augenmerk dem Einprägen zuwenden, weil dies gerade einer der schwächsten Seiten des Familienunterrichts ist. Lehrer und Schüler werden von dem sie erfüllenden Interesse lebhaft vorwärts getrieben. Ja, das Interesse wird nicht allzu selten zum Begehren, das keine Ruhe und keine Rast kennt, sondern immer etwas Neues wissen und erfahren will. Solcher Zustand ist aber der Ruin alles Lernens, aller Bildung. Um diesem zwiefach gefährlichen Übel vorzubeugen, wäre auch dem Hauslehrer eine häufigere Revision von berufener Seite von nicht geringem Nutzen. Einem denkenden, phantasiebegabten, kenntnisreichen Lehrer dürfte es selbst in einer gröfseren Schule nicht schwer fallen, Interesse für einen Gegenstand zu erzeugen, so dafs die Schüler das Neue gern kennen lernen mögen. Darin beruht keineswegs die Hauptschwierigkeit des Unterrichts, wie es manche Neuerer auf dem Gebiete des Familienunterrichts meinen. Das ist verhältnismäfsig leicht. Was aber schwer ist, das ist das Wachhalten des Interesses auch während des Übens, des Geläufigmachens. Darin zeigt sich der wahre Meister, dafs er auch das Üben so zu gestalten weifs, dafs die Kinder immer wieder gern zu dem Stoff zurückkehren und dafs ihr Lerneifer stetig wächst. Allerdings ist für den diese Kunst unnötig, der auf das Behalten, auf festes und sicheres Wissen kein Gewicht legt. Da aber nur der Unterricht charakterbildend, kulturerhaltend und -fördernd wirkt, der dem Erhalten ebenso grofsen Wert beilegt als dem Erwerben, so mufs es sich auch

der Hauslehrer zur strengen Pflicht machen, am Ende jeder Woche Revision abzuhalten, um sich zu überzeugen, was von dem Gelehrten auch Dauerbesitz des Zöglings geworden ist oder wo etwa gefehlt wurde. Jede Woche wird ihn dann aufs neue lehren, dafs er schon während des Unterrichts darauf zu achten hat, nicht nur für klares Erfassen, sondern auch für sicheres Behalten zu sorgen. Besondere Aufmerksamkeit ist den Elementen und den Verbindungsstellen des Wissens zu widmen. Allerdings fehlt dem Hauslehrer das sportliche Interesse, wie Berthold Otto jenen Lerneifer nennt, der aus dem gemeinsamen Lernen vieler entsteht, und das durchaus empfehlenswert ist. Allerdings nur dann, wenn es nicht zu jenem scheelsehenden Hasten und Jagen wird, das aus dem Neide, dem Ehrgeiz entspringt, sondern wenn es jenes Streben ist, das seine Wurzel in dem Gefühl der Beschämung hat, nicht das geleistet zu haben, was hätte erreicht werden können. Dieser kräftige und sittlich nicht nur unanfechtbare, sondern sogar lobenswerte Anstofs fehlt dem Familienunterrichte, weil ihm das vergleichende Messen mangelt, und somit entbehrt er auch aller daraus hervorquellenden Vorteile. — Noch ein anderes Hilfsmittel, das beim Memorieren in der Schule gute Dienste leistet, die Chortätigkeit, fehlt dem Familienunterrichte. Dieser treue Bundesgenosse leistet dem Klassenunterrichte aufser beim Einprägen an zahlreichen anderen Stellen seinen vielbewährten Beistand. Hier sei nur auf seine wohltätige nivellierende Tätigkeit hingewiesen, die dem Schwachen Mut und Selbstvertrauen gibt, dem Hastigen einen Zügel anlegt, dem Vorlauten einen Dämpfer aufdrückt, kurz, die den Vorstellungsverlauf in einen ruhigen, sicheren Gang bringt.

An Stelle des Wetteifers und der Chortätigkeit mufs das rein sachliche Interesse im Familienunterricht in der ausgiebigsten Weise herangezogen werden. Fraglich bleibt es jedoch immerhin, ob auf diese Weise der gleiche Eifer wie im Klassenunterricht erzeugt werden kann; denn auch das rein sachliche Interesse wird leicht nach massenpsychologischem Gesetze bedeutend durch den Klassenunterricht verstärkt. Was schon für den letzteren beim Einprägen gilt, das mufs der Familienunterricht in erhöhtem Mafse in Anwendung bringen. Das Einprägen mufs immer neue Formen annehmen, bald schriftlich, bald mündlich, bald blofs skizzierend, bald breit ausmalend. Sehr empfehlenswert auch als Mittel der Einübung ist das Nachlesen in einem gröfseren Werke, das Zusammenstellen eines selbstverfafsten Lernbuches, das Aufstellen einer Gliederung, die immer weitere Gebiete umfafst, das Um-, Nach- und Fortbilden, das Wiedererzählen an andere Familienglieder usw. Wo irgend möglich ist durch Anwendung des Gelernten, womöglich durch Umsetzen der Gedanken in die Tat, das Gelernte dem Gedächtnis unverlierbar einzuverleiben. Inwieweit das Spiel auch zur Befestigung des Wissens herangezogen werden soll, das ist eine schwierige Frage, die ebensowenig kurzerhand bejaht als verneint werden darf. Am liebsten möchte ich das Spiel auf die Anwendungsstufe verweisen und es nur mit Vorsicht gebrauchen. Diese Andeutungen über das Einüben mögen genügen, sie können mit Leichtigkeit vom denkenden Lehrer vervielfältigt werden. Die Hauptsache ist: Soll der Familienunterricht sein Ziel erreichen, so mufs er auch ans Einprägen denken. Wer nur erwirbt, ohne sich um das Bergen des Erworbenen zu kümmern, der gleicht einem Manne, der den mühsam errungenen Tageserwerb in einem löcherichten Beutel nach Hause tragen will. Zu Hause angekommen, findet er den Beutel leer.

Der Klassenunterricht ist weniger in Gefahr das Einüben zu versäumen. Dafür sorgen eine Reihe von Umständen z. B. die Revision. Es soll darum hier nur gewarnt werden, das Wissen blofs Klassenwissen werden zu lassen. Jeder einzelne Schüler mufs in den Stand gesetzt werden, das Ganze des Gelernten wiedergeben zu können. Selbst die Schwächeren sollen ein Ganzes mit ins Leben nehmen, wenn dies Ganze dem Umfange nach auch kleiner ist als das der mittleren und besseren Schüler. Dann aber ist vor allem davor zu warnen, dafs der Lehrer nur für die Revision arbeite. Sonst entsteht allzuleicht jener geistmordende Memoriermaterialismus, der oft verfehmt, immer noch sein unheimliches Wesen treibt. Nur das Wissen, das Kraft geworden ist, hat Wert.

7. Die Disziplin. Ein grofser Unterschied zwischen Familien- und Klassenunterricht besteht in der Notwendigkeit der Disziplin bei letzterem. Der Familienunterricht kann sehr wohl auskommen ohne feste Disziplin, der Klassenunterricht kaum. Nun meinen viele Verfechter des Familienunterrichts, die Disziplin schädige den Erfolg des Unterrichts, ertöte das Interesse. Das mag manchmal der Fall sein, ist aber keine notwendige Folge der Disziplin. Es ist nur nötig, dafs die Disziplin in der richtigen Weise eingeführt und eingeübt werde. Wenn schon der Klassenunterricht nicht in Starrheit und Strenge ausarten darf, so darf er um so weniger damit einsetzen. Die Kinder müssen vom ersten Tage an lernen sich in der Schule wohl fühlen, den Lehrer und seinen Unterricht lieb gewinnen. Was der Reif an der Frühlingssaat vernichtet, was die Strenge an aufkeimendem Vertrauen zerstört, das läfst sich kaum wieder gut machen. Die Freiheit der Bewegung, der Äufserung mufs soweit gewährt werden als nicht andere erziehliche Interessen dadurch gefährdet werden. Ich sage absichtlich erziehliche; denn unterrichtliche sollen anfänglich hierbei nicht in Betracht kommen. Sobald die Unruhe zu stark wird, sobald sich Ermüdungsanzeichen einstellen, soll der Lehrer einige Minuten mit den Kindern in den Hof gehen und dort mit ihnen spielen. Man achte diese Zeit nicht für verloren. Dadurch wird die köstliche Saat der Anhänglichkeit und Liebe in das Kinderherz eingepflanzt, die durch das ungewohnte Sitzen in den Schulbänken hervorgerufenen Unlustgefühle und die beginnende Ermüdung schwinden, ja noch mehr, durch das Spielen können die Kinder auf angenehme Weise an Disziplin gewöhnt werden und sich mancherlei Wissen aneignen.

Allmählich lernen die Kinder sich länger ruhig zu verhalten, sie gewöhnen sich an das Sitzen in den Bänken, an richtiges Melden und Aufstehen. Doch darf dies auf keine Weise durch Strenge zu erreichen gesucht werden. Die hierzu erforderlichen Übungen können durchaus bewerkstelligt werden durch freundliche, ermunternde Worte, durch allmähliches Steigern der Forderungen, durch Scherz, durch Spiel. Es ist ein verhängnisvoller Irrtum vieler Lehrer, dafs feste Gewohnheiten nur durch Strenge sich erzielen lassen, ebenso verhängnisvoll wie die gegenteilige Meinung, dafs feste Gewohnheiten das geistig freie Verhalten des Schülers dem Lehrer gegenüber beeinträchtigt. Sorgliches, zielbewufstes Üben, Vermeidung jeglicher Ermüdung, Fernhalten jeden Unlustgefühles, anregende Beschäftigung und last not least interesseerzeugender Unterricht führen sicher zum Ziel. Gut geleiteten Kindern bereitet es grofsen Schmerz, wenn der Lehrer eine begonnene Erzählung unterbricht und verschiebt oder ein versprochenes Bild, einen eben hervorgeholten Gegenstand nicht vorzeigt, weil die Disziplin gestört worden ist. Diese Strafe als natürliche Folge des Ungehorsams wird ihre Rückwirkung nicht verfehlen.

In der einklassigen Schule sind die Schwierigkeiten zur Herstellung der Disziplin einerseits erheblicher, andererseits geringer. Die Kinder dürfen auch am ersten Tage im Interesse der anderen sich nicht so frei bewegen wie in einstufigen Unterklassen und dann darf der Lehrer auch nicht in jedem Augenblick mit den Kleinsten hinaus ins Freie; aber doch läfst sich auch hier ohne Zwang und ohne nachteilige Folgen bald die gewünschte Disziplin herstellen. Das Beispiel der oberen Abteilungen wirkt Wunder. Ferner wird wohl in jeder Klasse einer oder der andere tüchtige Schüler, noch besser eine tüchtige Schülerin sein, der man auf einige Minuten die Kinder im Hof anvertrauen kann. Ja, wo zwischen Lehrern und Schülern das richtige Verhältnis besteht, da darf auch der Lehrer getrost die Klasse einige Augenblicke allein lassen und mit den Kleinen draufsen spielen. Auf jeden Fall gehört in den ersten Tagen des neuen Schuljahres die Hauptzeit des einklassigen Lehrers den Kleinen. Es kommt noch hinzu, dafs wenn der Lehrer der einklassigen Schule bei den älteren Jahrgängen in Autorität und Liebe steht, diese Gefühle sich auch sehr rasch auf den neuen Jahrgang ohne jedes besondere Zutun des Lehrers ausdehnen. Ja in vielen Fällen besteht das richtige Verhältnis schon, noch ehe der Abcschütze das Klassenzimmer zum ersen Male betritt. Aus dem Gesagten ist also ersichtlich, dafs die im Klassenunterrichte unbedingt nötige Disziplin sehr wohl zu erreichen und festzuhalten ist ohne jeden schädlichen Zwang.

Es gehört nur Einsicht, Geduld, Konsequenz und viel Liebe dazu. Sollte man die aber nicht freudig in Anwendung bringen, wo so wichtige unterrichtliche und erziehliche Interessen auf dem Spiele stehen?

8. Anforderung an die Persönlichkeit des Lehrers. Der letzte Abschnitt, mit dem wir uns befassen, soll die Anforderungen erörtern, die die Lehrerpersönlichkeit betreffen. Gehen wir da wieder aus von dem Hauptziele alles Unterrichts, der Schaffung eines gleichschwebend-vielseitigen Interesses. Dies Ziel kann nur dann mit einiger Sicherheit erreicht werden, wenn der Lehrer es mit vollem Bewufstsein verfolgt. Die mangelnde Einsicht kann allerdings bis zu einem gewissen Grade ersetzt werden, wenn der Lehrer selbst im Besitze eines rechtgearteten Interesses ist. Jedenfalls bleibt trotz allem das richtige gegenseitige Verhältnis der mannigfachen Interessen sehr in Frage gestellt, wo die klare Einsicht in das Unterrichtsziel fehlt. Die hier verlangte Einsicht setzt allerdings ein so gründliches Studium der Psychologie und Pädagogik, ja auch der Ethik voraus, wie es der Durchschnitt auch der tiefer Gebildeten nicht besitzt. Zur Ausbildung des Fachmannes gehört sie allerdings. Daraus ergibt sich die Forderung, dafs die Eltern, die dem Vorbilde Berthold Ottos folgen und ihre Kinder durch Familienunterricht in die Bildung einführen wollen, sich auch mit der vorliegenden Frage theoretisch auseinandersetzen sollen, damit sie mit gröfstmöglichem Bewufstsein ihre Aufgaben zu lösen versuchen.

Das Studium der hier in Betracht kommenden Fragen führt den Lehrer vielleicht auch zur Selbstprüfung. Da wird sich dann das viele überraschende Ergebnis herausstellen, dafs nicht wenige »Gebildete« weit von dem Ideale eines gleichschwebenden, vielseitigen Interesses entfernt sind. In der Regel hat das Interesse des Berufes und vielleicht eine Lieblingsneigung die ganze Seele in Anspruch genommen, so dafs die übrigen Interessen aus Mangel an Betätigung allmählich eingeschlafen oder gar abgestorben sind. Solche Männer mögen sich wohl als Fachlehrer eignen, sollen sich aber keinesfalls unterwinden, den ganzen Unterricht zu übernehmen; denn Interesse entzündet sich nur am Interesse. Wo dies aber fehlt, da stellt sich allzuleicht Zwangsunterricht ein oder das betreffende Interessengebiet bleibt völlig ohne Pflege.

Wie steht es nun von diesem Standpunkte aus gesehen um die Möglichkeit der Erzeugung eines gleichschwebend-vielseitigen Interesses im Familien- und Klassenunterricht? Der Klassenunterricht in höheren Schulen kommt nicht in Betracht, da hier ja das Fachlehrersystem im Schwang ist und da bei jedem Fachlehrer doch genügend starkes Fachinteresse vorausgesetzt werden kann. Bleibt der Klassenunterricht in der Volksschule. Hier liegen alle Zweige des Unterrichts in einer Hand und die Gefahr mangelnden Interesses für das eine oder andere Unterrichtsfach liegt nahe und ist nicht selten Tatsache. Doch bilden diese Fälle immerhin die Minderheit, da ja der ganze Bildungsgang des Volksschullehrers so angelegt ist, dafs er Lust und Liebe zu allen Wissensgebieten erhalte und stets betätige.

Nicht so gut steht es bei dem Familienunterrichte. Die Eltern haben ihren besondern Beruf, der wie oben bereits erwähnt wurde, oft die ganze Kraft der Seele in Anspruch nimmt. Das ist dann ganz besonders der Fall, wenn Beruf und Neigung zusammenfallen. Wenn sich solche Eltern entschliefsen, den ganzen Unterricht ihrer Kinder selbst in die Hand zu nehmen, so müssen sie selbst wieder nicht blofs die im Wissen vorhandenen Lücken ausfüllen, sondern was viel wichtiger ist, sich selbst wieder für die verschiedenen Wissensgebiete zu begeistern suchen. Dies dürfte allerdings Eltern, die wirklich mit voller Hingabe sich ihrem selbsterwählten Erzieherberufe hingeben, nicht allzu schwer fallen. Wer dies aber nicht kann oder nicht will, der verzichte auf den Familienunterricht seiner Kinder, oder aber er mufs Hilfe heranziehen, was ja auf den höheren Stufen des Unterrichts sowieso unerläfslich ist.

Ohne die Erfüllung dieser Grundvoraussetzung bleibt notwendigerweise die Bildung der Kinder einseitig. Man werfe nicht ein, die Kinder werden schon durch ihre Fragen für Mannigfaltigkeit des Unterrichts sorgen. Dieser Einwurf beruht auf einem doppelten Fehler. Kinder sind nicht nur körperlich, sondern auch geistig ge-

wöhnlich das Ebenbild ihrer Eltern. So werden auch ihre Schülerfragen zumeist angeregt durch die Gespräche in der Familie und zwar besonders durch die mit Wärme und innerer Teilnahme geführten Gespräche. Das ist eine feststehende Tatsache. Damit ist aber auch der Tatbestand zugegeben, dafs die Kinder sich gewöhnlich mit ihren Fragen in der Interessensphäre ihrer Eltern bewegen. Und zweitens, selbst wenn hie und da Fragen anderer Art durch den weitgehenden Erkenntnistrieb der Kinder angeregt würden, so führte deren Beantwortung doch nur schwerlich zur Entstehung eines dauernden Interesses, wenn die Antwort nicht die innere Anteilnahme des Lehrers erkennen läfst. Also gilt als Hauptregel: Wer unterrichten will, der erwerbe oder bewahre sich lebendiges Interesse für jeden Unterrichtsgegenstand.

Als weitere Forderung an die Person des Lehrers ist hervorzuheben: Liebe zu den Kindern. Über ihre Bedeutung für Unterricht und Erziehung braucht kein Wort verloren zu werden. Aber ist sie tatsächlich allerorts vorhanden? Man möchte wohl geneigt sein, diese Liebe beim Familienunterricht als unbedingt vorhanden vorauszusetzen. Wer kann die Kinder mehr lieben als die eigene Mutter, der eigene Vater? Und doch steigen dem denkenden, sorgfältigen Beobachter leicht Zweifel auf, ob diese Elternliebe all die Eigenschaften besitzt, die der Unterricht verlangt. Lehrt nicht die tägliche Erfahrung, dafs Eltern gegen niemand ungeduldiger sind als gegen die eigenen Kinder? Schicken deswegen nicht viele Lehrer, wenn es irgendwie angängig ist, ihre Kinder zu andern Lehrern in die Schule oder in den Privatunterricht? Und wie oft erzählen Lehrersöhne und deren Mitschüler, dafs erstere des Lehrers Zorn am meisten erfahren müssen! Dafs anderer Leute Kinder dumm sind und oft wiederholte Erklärungen nötig machen, das ist ja klar; dafs aber die eigenen Kinder oft ebenfalls verständnislos den väterlichen Belehrungen gegenüber stehen, das kann nicht auf mangelnde Fähigkeiten zurückgeführt werden — denn gescheit ist der Bub wie wenige —, sondern das ist blofs grofser Trägheit und Unbotmäfsigkeit zuzuschreiben. Ferner sucht man sich wohl vor Fremden, auch vor fremden Kindern zu beherrschen. Dies ist aber bei den eigenen Kindern doch wohl nicht nötig. Und wie steht's mit der elterlichen Liebe, wie sie sich in dem treuen Innehalten der Stunde zeigen soll? Wie oft werden da Kinderwünsche um Belehrung aus allen möglichen Gründen zurückgewiesen. »Wir können's ja morgen nachholen. Morgen habe ich mehr Zeit, mehr Lust, mehr körperliche Frische.« Ja, lieben denn solche Eltern ihre Kinder nicht? Wer das behaupten wollte, der müfste ein schlechter Kenner des Menschenherzens sein. Nicht die Liebe fehlt, sondern die rechte Richtung der Liebe, die geistige und sittliche Zucht auch den Kindern gegenüber. Wo aber Geduld, Selbstbeherrschung, peinliche Gewissenhaftigkeit fehlt, wo Liebe den elterlichen Erzieher blind macht und sie zum Unter- und Überschätzen verleitet, da sollten die Eltern trotz aller Liebe auf den Unterricht ihrer Kinder verzichten. Wer aber trotzdem aus dem einen oder andern Grunde dazu genötigt ist, der nehme sich vor, alle Ungeduld, allen Jähzorn, alle Mifsstimmung vor den Kindern zu meiden, aus Liebe zu den Kindern ihre Fehler und Tugenden weder zu unter- noch zu überschätzen, und vor allem sich der gröfsten Gewissenhaftigkeit zu befleifsigen.

Im Schulunterrichte wird selbstredend eine so grofse Liebe nicht vorausgesetzt werden können; aber jeder Lehrer rechter Art besitzt eine durch fortgesetzten Umgang mit Kindern stets wachgehaltene Liebe zu den Kindern i. a. Vor allem erwirbt er sich von Berufswegen in den meisten Fällen die zur Erziehung wie zum Unterrichte gleichwichtige Tugend der Geduld, die Fähigkeit, die dem Unterrichte ungünstigen Stimmungen zu unterdrücken. Er wird i. a. des Jähzorns leichter Herr werden. Diese Vorzüge ersetzen bis zu einem gewissen Grade die elterliche Liebe im Unterrichte, ja überflügeln sie an Bedeutung, wofern diese nicht die Gestalt annimmt, die die Unterrichtserteilung verlangt. Wo diese Vorzüge allerdings fehlen, da fehlt ein grofses; da wird dem Unterrichte vor allem, trotz aller möglichen Klarheit und Bestimmtheit, die nötige Wärme fehlen, er wird der Eintauchung ins Gemüt ermangeln, ohne die das Wissen wirkungslos bleibt. Darum mufs der

Lehrer, der sich diese unentbehrlichen Eigenschaften noch nicht angeeignet hat, mit aller Nachdrücklichkeit und Gewissenhaftigkeit nach ihrem Besitze streben. Vielleicht hilft dazu das Mittel, das Gisa in O. Ernsts Flachsmann empfiehlt. Flemming sagt: »Solange ich Schulmeister bin, ringe ich mit dem furchtbaren Geheimnis: Wo ist der Weg, der zur grofsen Liebe führt?« Darauf antwortet Gisa: »Wissen Sie, wie ich es mache? ... Ich habe einen kleinen Bruder gehabt, der ist mit 8 Jahren gestorben. Rudolf hiefs er. Und wenn ich mit einem Jungen einmal gar nicht fertig werden kann ... wenn ich vor Verzweiflung davonlaufen möchte ... dann sag ich im Stillen zu mir: »Denk', es wär Rudi.« Und dann geht es ein wenig besser.« *) Wer so denkt, der wird Kinder nicht nur platonisch lieben, sondern auch mit Freudigkeit Zeit und Kraft opfern, um ihnen zu dienen.

Wichtig ist natürlich diese Bestimmung auch für den Hauslehrer; denn auch da versteht es sich nicht von selbst, dafs Liebe vorhanden ist, und selbst wo sie vorhanden ist, da ist es noch immer nicht ausgemacht, dafs sie ohne weiteres zur freudigen Tat treibt. Dies dürfte um so weniger der Fall sein, je mehr Nebenzwecke der Hauslehrer verfolgt oder je mehr er die augenblickliche Stellung als Durchgangsposten auffafst. Andrerseits erschweren aber oft auch die Eltern dem Hauslehrer das Erringen innerer Anteilnahme an dem Wohlergehen ihrer Kinder durch ihr hoffärtiges, kühles, ja oft schroffes Benehmen gegen den Hauslehrer, ferner dadurch, dafs sie sich bei Meinungsverschiedenheiten gern auf seiten der Kinder stellen und den Hauslehrer ins Unrecht setzen. Soll aber der Hausunterricht seinen vollen Wert auswirken können, so müssen Eltern und Hauslehrer in eifrigem Bemühen alles aus dem Wege räumen, was die Entstehung und Betätigung wahrer Kinderliebe beim Hauslehrer hindern könnte.

Liebe und wirkliche Betätigung dieser Liebe ist die Hauptsache auch beim Unterricht. Und doch genügt sie nicht. Es mufs sich ihr notwendigerweise Verständnis für Kinder und Kindersinn zugesellen. Das heifst nicht blofs Verständnis der Psychologie. Damit haben wir nur eine sehr wichtige Vorstufe erklommen. Sie mufs fortschreiten zum Verständnis des wirklichen Kindes; aus der abstrakten Psychologie, ja aus der abstrakten Kinderpsychologie mufs eine konkrete Psychologie des zu unterrichtenden Kindes kommen. Das ist eine sehr wichtige Forderung, die sowohl dem Schul- als auch dem Hausunterricht etwas zu sagen hat. Zunächst dem Klassenunterricht. Auch ihm ruft er zu: Lerne deine Kinder kennen! Doch wie soll dies dem Lehrer möglich sein bei einer Klasse von 60, 80 bis 100 Kindern, die nur einige Stunden des Tages unter seiner Aufsicht zubringen, deren Eigenart noch durch die konventionellen Formen der Schulordnungen verschleiert wird, ja, die oft schon nach einem Jahre in eine andere Klasse übertreten? Die Schwierigkeit der Auffassung der vielen Individualitäten kann nur durch unermüdliche Kleinarbeit überwunden werden. Es gilt all die kleinen Züge, die ihm die tägliche Beobachtung der Kinder in der Schule, gelegentlich auch auf der Strafse oder im Elternhaus zuführt, zu einem grofsen möglichst abgerundeten Bild zusammenzufassen. Dazu ist allerdings Hauptsache Lösung der schulorganisatorischen Frage, nämlich kleinere Schulklassen und möglichst langes Verbleiben der Kinder in der Hand eines Lehrers. Erst wenn diese Frage zweckmäfsig gelöst ist, erst dann ist es möglich, die Individualitätserfassung genauer durchzuführen. Solange dies aber nicht der Fall ist, mufs der Lehrer wohl oder übel mit seinen schweren Aufgaben auszukommen suchen. Bis zu einem gewissen Grade ist dies selbst in einem gröfseren Schulkomplex möglich, wenn durch häufige Besprechungen unter den Lehrern eines Schulganzen die gegenseitigen Erfahrungen ausgetauscht werden, wenn weiterhin angefangene Individualitätsbilder von Jahrgang zu Jahrgang weiter wandern und immer benutzt und ergänzt werden. Verhältnismäfsig am leichtesten wird natürlich die Erfassung der Individualität vor sich gehen, wo einfache Schulverhältnisse und eine mehr einheitliche geschlossene Lebensweise der Schulgemeinde vorliegt, d. i. also in ländlichen Schulen. Der Cha-

*) O. Ernst, Flachsmann als Erzieher. 2. Aufz. 3. Szene.

rakter ländlicher Kinder weist natürlich auch Geistes- und Gemütsunterschiede auf, allein sie sind nicht so verschieden wie dies bei den Stadtschulkindern der Fall ist. Ein Lehrer, der längere Zeit an einem Orte verweilt und sich mit Land und Leuten, mit Sprache, Sitten und Gebräuchen vertraut gemacht hat, wird im stande sein, den Grundzug aller Individualitäten seiner Schüler zu erfassen und darauf seinen Unterricht zu bauen.

Das rechte Verständnis der Kinder ist im Hausunterrichte doch selbstverständlich vorhanden, so sollte man meinen. Doch kann dies nicht ohne weiteres zugegeben werden. Wie falsch die Eltern, auch gebildete, oft ihre Kinder nach der guten und nach der schlechten Seite beurteilen, davon weifs jeder Lehrer ein Liedlein zu singen. Die Eigenliebe spielt dabei eine Hauptrolle, und wo die Eigenliebe im Spiel ist, da ist klare Einsicht unmöglich. Darum wird den Eltern, die ihre Kinder selbst zu unterrichten gedenken, die Forderung gestellt werden müssen, dafs sie energisch Eigen- und Affenliebe zu bekämpfen und sich ein möglichst objektives Bild ihrer Kinder zu verschaffen suchen. Diese Forderung ist zwar schwer, dagegen sind alle anderen Vorbedingungen vorhanden, sie müssen blofs benutzt werden. Sehr wichtig ist hierbei das Studium der Eigenpersönlichkeit, der Mitbewohner des Hauses, kurz der gesamten Umwelt, in der das Kind aufwächst. Um klare Augen für dies Studium zu erlangen, ist es sehr empfehlenswert, dafs der Hauslehrer eine Arbeit nachhole, die der Berufslehrer, mindestens der Volksschullehrer, von Amtswegen geleistet hat, ehe er an die Ausübung seines Berufes herantrat. Ich meine das Studium der allgemeinen Psychologie und der Kinderpsychologie. Dieses Studium weitet und schärft den Blick für die seelischen Erscheinungen und lehrt zweckmäfsige und wertvolle Beobachtungen anstellen. Wenn der Hausunterricht dieser Pflicht nicht nachkommt, so läfst er einen der Hauptvorteile, die seinem Wesen eigen sind, unbenutzt.

Aus dem Studium des wirklichen Kindes wird dann auch die Forderung mit Notwendigkeit herauswachsen, dafs der Lehrer im stande sei mit Kindern umzugehen, ihre Sprache zu verstehen und zu reden. Zwar wird auch der Berufslehrer immer an dieser Forderung zu lernen haben; aber ganz besonders müssen die elterlichen Hauslehrer sich die entsprechenden Eigenschaften anzueignen suchen; denn wie zahlreiche Erfahrungen zeigen, sprechen die Eltern, besonders die Väter mit ihren Kindern viel zu hoch, sodafs die Kinder gar oft den väterlichen Erklärungen nicht zu folgen vermögen. Die Eltern lassen eben immer aufser acht, dafs die Sprache der Kinder erst in der Entwicklung begriffen ist und dafs die Kleinen sich oft an Ausdrücken stofsen, von denen man meinen sollte, sie seien ihnen ganz geläufig. Ja nicht einmal alle von den Kindern gebrauchte Ausdrücke dürfen ohne weiteres in den Dienst des Unterrichts gestellt werden. Kinder wenden oft gehörte Ausdrücke gern an, auch wenn sie nicht im stande sind, den richtigen Bewufstseinsinhalt damit zu verbinden. Das Studium der Altersmundart, wie es von Berthold Otto betrieben wird, dürfte darum elterlichen Hauslehrern recht wohl empfohlen werden. Allerdings mufs vor dem kindischen Sprechen und vor dem Nachahmen sprachlicher Kinderfehler gewarnt werden, Sonst setzen sie sich immer mehr fest. Befähigung kindlich einfachen Sprechens und sorgfältige Einführung neuer Sprachformen ist notwendiges Erfordernis erfolgreichen Hausunterrichts, wie alles Unterrichts.

Die Mühe, die der Erwerb solch kindlicher Ausdrucksformen erfordert, wird dem gering erscheinen, der mit Lust und Liebe Lehrer ist, der mit Freudigkeit die vielen Kleinigkeiten, die aller Unterricht zur Voraussetzung hat, ausführt. Es ist ja eine Binsenwahrheit, dafs das Unterrichten dem Lehrer schwere Pflichten auferlegt. Theoretisch erscheint das Unterrichten im schönsten Lichte und mancher tritt seine Unterrichtstätigkeit mit hochgemutem Sinne an. Doch wehe, sobald er von den Höhen der Begeisterung zu den vielen Niederungen herabsteigen mufs, sobald er die Kleinarbeit an sich herankommen sieht, dann versiegt oft gar schnell der anfängliche Enthusiasmus. Und doch, was ist das Unterrichten ohne Enthusiasmus, ohne jene dauernde Glut, die nach und nach den ganzen Menschen erfafst und ihn zu allen Opfern befähigt? Das Unterrichten verlangt Opfer, tägliche, stünd-

liche Opfer. Kann nun der Vater, der noch einen anderen Beruf zu erfüllen hat, diese Opferfreudigkeit für das Unterrichten haben? Ja, die Erfahrung beweist es; aber meiner Überzeugung nach doch nur in wenigen Fällen. Wer aber aus freien Stücken den Unterricht seiner Kinder übernimmt, der strebe mit allen Mitteln nach dieser Begeisterung und nach dieser fröhlichen Opferwilligkeit.

Diese Liebe zum Unterrichten hängt wesentlich von der inneren Stellung des Unterrichtenden zu den Gegenständen des Unterrichtes ab, wie das früher schon dargelegt wurde. Allein dies genügt nicht. Es kann auch das kräftigste Interesse am Unterrichten erlahmen, wenn der Unterricht erfolglos bleibt. Das aber ist zumeist dann der Fall, wenn der Unterrichtende darauf angewiesen ist, alle Mafsregeln des Unterrichtes selbst zu ersinnen, wenn ihm also unbekannt ist, was frühere Generationen und die Gegenwart auf dem Gebiete des Unterrichtens durch Überlegung und Erfahrung erworben und gewonnen haben. Allerdings wird ein Talent oder ein Genie auch ohne Kenntnis dieser Vorarbeiten etwas zu leisten vermögen. Allein sind denn diese pädagogischen Genies nur unter den zum Lehramt Berufenen so selten und finden sie sich wirklich so zahlreich unter den unterrichtenden Eltern? Das wird kein Einsichtiger behaupten wollen. Also sollten sich auch die unterrichtenden Eltern notwendigerweise bis zu einem gewissen Grade mit den didaktischen und methodischen Errungenschaften der Gegenwart vertraut zu machen suchen. Es wird dies Studium um so leichter möglich sein, je mehr die Eltern sich in das Studium der allgemeinen Psychologie und Kinderpsychologie, auf dessen Notwendigkeit wir eben hingewiesen haben, vertiefen. Leider wird gerade die Forderung, sich mit den wichtigsten didaktischen und methodischen Grundsätzen vertraut zu machen, zu sehr unterschätzt und das eigene Geschick, der eigene pädagogische Takt und Scharfblick zu hoch angeschlagen. Braucht es uns da zu wundern, dafs die Erfolge im Hausunterrichte nicht immer der aufgewandten Mühe entsprechen?

Die eben genannte Forderung braucht für den Klassenunterricht nicht erhoben zu werden, sie ist schon längst Allgemeingut alles vernünftigen Unterrichts geworden. Dagegen wendet sich eine andere Forderung ganz besonders an den Klassenunterricht. Dem Lehrer soll nach Möglichkeit Freiheit bei der Auswahl, Anordnung und Durcharbeitung des Unterrichtsstoffes gewährleistet werden. Das ist ja im Hausunterricht in hervorragendem Mafse der Fall; nicht aber beim Klassenunterricht. Diese Freiheit mufs ja naturgemäfs abnehmen mit der Gröfse der Abweichung der Klassenbildung von der einklassigen Schule und mit der Gröfse des Schulortes. Aber doch ist das erstrebenswerte Ideal möglichste Freiheit, damit der Persönlichkeitswert des Einzelnen sich nach Möglichkeit betätigen kann. Doch ist dieses Freiheitsideal nur dann von wahrem Segen begleitet, ja es kann nur dann rückhaltlos empfohlen werden, wenn sich damit intensive innere Gebundenheit an die Pflichten und Aufgaben des Berufes vereinigt. Da ich der Überzeugung bin, dafs die äufsere Freiheit in dem Mafse wachsen wird, in dem diese innere Gebundenheit zunimmt, so fordere ich von jedem Lehrer, dafs er sich dieser Treue mit jedem neuen Tage in zunehmendem Mafse befleifsige. Der Behörde aber legen wir nahe sich zu fragen, wo es im Klassenunterrichte möglich ist, gröfsere Freiheit eintreten zu lassen.

Und nun noch eins. Der Unterrichtende mufs in genügendem Mafse über freie Zeit verfügen können. Diese Forderung gilt ja natürlich auch dem Klassenunterrichte. Auch ihm gebricht es nicht selten an Zeit, weil der Lehrer oft die Zeit vertrödelt durch Nichtstun, Halbtun, Geschwätz, Nichtvorbereitetsein u. dgl.; aber in erster Linie wendet sich diese Forderung an den Lehrer beim Hausunterricht, der doch, mindestens soweit die Eltern in Betracht kommen, meistens den weitaus gröfsten Teil seiner Zeit dem Hauptberufe zuzuwenden gezwungen ist. Es ist ohne weiteres klar, dafs jedem Vater eine gewisse Zahl von Stunden zur Verfügung stehen, die er seinen Kindern widmen kann. Allein diese Stunden sind vielfach Abendstunden, oft fehlt es dem Vater zudem an der nötigen Stimmung, es treten durch Besuch zahlreiche Störungen ein u. dgl., so dafs mit Naturnotwendigkeit geschlossen werden kann, dafs die Kinder häufig zu kurz kommen. Um dieser Gefahr zu entgehen, mufs unter Berücksichtigung aller

in Betracht kommenden Umstände ein Plan aufgestellt werden, der nur bei wirklichem Vorhandensein zwingender Umstände unterbrochen werden darf. Nur bei der gröfsten Konsequenz, bei peinlicher Gewissenhaftigkeit läfst sich erreichen, dafs die Kinder im Hausunterricht nicht zu kurz kommen. Der Lehrer im Klassenunterrichte, der Lehrer im Hausunterrichte habe Zeit!

Damit sind wir am Schlusse unserer Ausführungen angelangt. Nicht als ob wir alles gesagt hätten, was über diesen Gegenstand zu sagen wäre. Es war mehr unsere Aufgabe Richtungslinien, Anregung zum Selbstforschen zu geben. Wenn es uns gelungen ist, dem Haus- und dem Klassenlehrer zu zeigen, dafs er mit nie ermüdendem Eifer an seiner eigenen Bildung, der Erkenntnis des innersten Wesens seiner eigenen Schulart arbeiten mufs, um so je nach der Schulart seine Mafsnahmen wählen zu können, dafs er über alles aber die grofse Liebe haben mufs, dann ist der Zweck dieser Arbeit erreicht.

Literatur. Herbart, Sämtl. Werke. — B. Otto, Lehrgang der Zukunftsschule. Leipzig 1901. — Ders., Mütterfibel. Leipzig. — Ders. Beiträge zur Psychologie des Unterrichts. Leipzig. — Ders., Der Hauslehrer I.—III. Jahrgang. — A. Schulz, Der Mensch und seine natürliche Ausbildung. Berlin 1896. — Ders., Mehr Kenntnisse! Weniger Zeit! Berlin 1897.

Mülhausen i. Els. K. König.

Klassische Epen und Dramen in der Volksschule

1. Die Stellung des Stoffs im Lehrplan der höheren Schule und der Volksschule. 2. Vorbedingungen für eine gedeihliche Behandlung. 3. Das Unterrichtsziel im besonderen. 4. Die Auswahl. 5. Die Behandlungsweise.

1. Die Stellung des Stoffs im Lehrplan der höheren Schule und der Volksschule. »Der Unterricht im Deutschen ist neben dem in der Religion und der Geschichte der ethisch bedeutsamste in dem Organismus unserer Schulen.« Dieser Satz aus den neuen preufsischen Lehrplänen vom Jahr 1891 stellt den deutschen Unterricht mit bewufster Rücksichtnahme auf den Kern desselben, die vertiefende Behandlung der Meisterwerke unserer Literatur, ebenbürtig an die Seite des Religions- und Geschichtsunterrichts. Und das mit vollem Recht!

Grundsätzlich gilt für die Volksschule dasselbe wie für die höheren Schulen; doch nimmt hier der deutsche Unterricht eine mehr dienende Stellung ein: Die den Sachunterricht ergänzende Behandlung ethisch wertvoller Lesestücke hat keine selbständige Stellung im Lehrplan, vielmehr sind diese Lesestoffe als Vorbereitungs-, Begleit- und Ergänzungsstoffe des eigentlichen Sachunterrichts dem grofsen Ganzen einzufügen. Eine Ausnahme bildet jedoch auch hier die Behandlung einzelner Meisterwerke unserer lyrischen Poesie und kleinerer Dichtungen epischen Charakters, die von jeher ihren Platz im Lehrplan der Oberstufe gehabt haben. Es sei nur erinnert an die Schillerschen, Goetheschen, Uhlandschen Balladen, an das Lied von der Glocke. — Von diesen kann man nicht behaupten, dafs ihre Behandlung blofs »einzelne Teile des Sachunterrichts vorbereiten, zum Abschlufs bringen oder verknüpfen« solle. Sie bedürfen zwar auch des Anschlusses an die anderen Teile des Unterrichts, leiten das dort angeregte Interesse weiter, nehmen aber doch eine ziemlich selbständige Stellung ein, weil sie eine längere Behandlung in der Form einer vollständigen methodischen Einheit erfordern.

Unserer Ansicht nach sollte jedoch die epische und dramatische Dichtung noch in ausgedehnterem Mafse Berücksichtigung finden, wenn man als ein Ziel des deutschen Unterrichts aufstellt: »dafs der Schüler mit einer Anzahl der besten Spracherzeugnisse der in der hochdeutschen Sprache niedergelegten Literatur bekannt und vertraut werde.« Wenn es wahr ist, dafs nur durch grofse, unzerstückte Gedankenmassen die Teilnahme in genügender Tiefe geweckt und der Charakter gebildet wird, so mufs man die Sammlung einiger Meisterstücke aus deutschen Epen, einiger aus dem Zusammenhang gerissener Szenen, wie sie sich in den meisten unserer deutschen Lesebücher für die Oberstufe finden, als ein ärmliches Auskunftsmittel betrachten. Es fragt sich nun allerdings, ob überall die Vorbedingungen für eine gedeihliche Behandlung abgeschlossener Ganze, klassischer Epen und Dramen, in der Volksschule gegeben sind.

2. Vorbedingungen für eine gedeihliche Behandlung. Vorbedingungen er-

geben sich zunächst psychologisch in Rückauf die Apperzeptionsfähigkeit der Kinder und ferner praktisch in Rücksicht auf die zur Verfügung stehende Zeit.

Es ist klar, dafs bei Kindern einer überfüllten Dorfschule in einer an Intelligenz armen Gegend oft kaum die nächsten Ziele des deutschen Unterrichts am Schlusse der Schulzeit erreicht sind. Es ist klar, dafs bei Kindern, die mit Mühe geläufig lesen gelernt haben, die kaum sich zur Höhe eines einfachen Gedichts, von Schillerschen Balladen zu geschweigen, aufzuschwingen vermögen, kaum ihre eigenen Gedanken notdürftig mündlich in hochdeutscher Sprache zum Ausdruck bringen können, es viel Wichtigeres zu tun gibt, als deutsche Dramen und Epen zu behandeln, und, was für uns noch ausschlaggebender ist, dafs bei solchen Kindern auch die Fähigkeit zur Auffassung solcher Meisterwerke dichterischer Kunst durchaus fehlt.

Zunächst ist vorauszusetzen eine einigermafsen entwickelte Gewandtheit in der Auffassung dichterischer Darstellung, wie sie nur auf Grund längerer Beschäftigung mit kleineren dichterischen Erzeugnissen erwächst. Es sind also bestimmte Anforderungen an die Lesefertigkeit, mehr noch an das kindliche Vorstellungsleben, an die Entwicklung des Gedankenkreises, an die kindliche Phantasie zu machen. Das mechanische Gedächtnis reicht nicht aus; es mufs sich schon das judiziöse herausgebildet haben, das da versteht, gröfsere Gedankenmassen zu überschauen und es dem Kind ermöglicht, in den Zusammenhang von Ursache und Folge auch im menschlichen Denken und Handeln einzudringen. Damit berühren sich die Anforderungen, die an die Entwicklung des Gemütslebens zu stellen sind. Es genügt nicht, dafs ein unbestimmtes Gefühl für den Wert vorhanden ist, den die Handlungen der einzelnen Persönlichkeiten einer Dichtung besitzen; die ethische Wertschätzung mufs sich vielmehr schon zu Werturteilen herausgebildet haben. Die sittliche Einsicht mufs schon wenigstens teilweise sichere Maximen als mafsgebende anerkannt haben. Endlich mufs auch eine gewisse Empfänglichkeit für die schöne Form vorhanden sein (S. Artikel »Alterstypen«).

Es ist einleuchtend, dafs erst auf der Oberstufe der Volksschule die Bedingungen gegeben sein können, die wir im vorstehenden kurz dargelegt haben. Es ist aber auch anzunehmen, dafs in jeder städtischen Bürgerschule und in jeder mehrfach geteilten Volksschule auf dem Lande diese Bedingungen geschaffen werden können. In einfachen ungeteilten Volksschulen dagegen, wie ferner auch bei besonderen ungünstigen Verhältnissen, Klassenüberfüllungen u. a., verbietet der Mangel an verfüglicher Zeit eine Behandlung gröfserer zusammenhängender Stücke, ganzer Epen und Dramen im deutschen Unterricht. Doch anstatt der oberflächlichen Behandlung von »Musterszenen« dürfte sich vielmehr die Einrichtung von Leseabenden mit den Schülern oder Schülerinnen empfehlen (S. Artikel »Leseabende im Dienste der Erziehung«), falls nicht in der Fortbildungsschule Raum für eingehende Behandlung von Epen oder Dramen zu schaffen ist. Lebhaft begrüfst werden mufs es, dafs in dem neuen Lehrplan für die Berliner Gemeindeschulen vom Jahre 1903, der wohl für viele andere Städte nicht nur im Königreich Preufsen vorbildlich gelten wird, festgesetzt ist, dafs »aufser den gehaltvollsten und schwierigsten prosaischen und poetischen Stücken des Lesebuchs auch gröfsere Dichtungen im Zusammenhange gelesen werden sollen.« Mit der Auswahl der in erster Linie empfohlenen Epen und Dramen kann man sich allerdings nicht durchgängig einverstanden erklären. Inwieweit bereits anderswo schon früher die Lektüre von Epen und Dramen auf der Oberstufe der Volksschulen lehrplanmäfsig festgesetzt worden ist, entzieht sich unserer Kenntnis.

3. Das Unterrichtsziel im besonderen. Die Behandlung klassischer Epen und Dramen in der Volksschule steht in direkter Beziehung zum obersten Ziel der Erziehung, zur Ausbildung einer religiös-sittlichen Persönlichkeit. Sie kann reichen Beitrag dazu liefern durch die Fülle von Nahrung, die sie den verschiedenen Arten des Interesses zuführt.

Das Hauptziel ist jedenfalls zunächst, die Schüler zu einem anschaulichen, gemütvollen Erfassen der dichterischen Schilderung hinzuführen, nicht also, wie es die Lektüre auf höheren Schulen anstrebt, zugleich ein

historisches Verständnis für die Entstehung der Dichtung, eine bewufste Erfassung der Kunstmittel, deren sich der Dichter bedient hat, zu erreichen, oder gar eine ästhetische Kritik, die den Wert des Ganzen als Kunstwerk feststellt (S. Artikel: Deutscher Unterricht in höheren Knabenschulen). Gerade vor derartigen Abwegen mufs besonders gewarnt werden. Die Behandlung eines Dramas, wie sie der Lehrer auf dem Seminar kennen gelernt, darf er nicht auf seinen Unterricht übertragen. In letzterem gilt es blofs, den Schüler mitten hinein in das Denken und Handeln der Personen zu versetzen.

In der »ästhetischen Stimmung«, die im Schüler erzeugt und erhalten werden mufs, wächst die Apperzeptionskraft desselben wunderbar. Das empirische Interesse für den Ort der Handlungen, für die einzelnen Begebenheiten regt sich, mehr noch das spekulative, welches der Handlung schon vorauseilt und ähnlich wie im Geschichtsunterricht von Szene zu Szene weitertreibt, und die Geschehnisse auf Denken und Fühlen der Menschen zurückführen lernt. Daneben wird das Gefühl für die Schönheit unserer deutschen Sprache, für ihren Wohlklang und ihre Stärke geweckt und die Phantasie malt die Handlungen zu wohlgeordneten Bildern sich aus. Wie die biblische Geschichte und die Weltgeschichte Interesse für ihre Persönlichkeiten zu wecken vermag, so und vielleicht noch in regerem Mafse stellt das Epos und Drama handelnde Personen vor das geistige Auge und erreicht ebenso wie jene Unterrichtszweige einen idealen Umgang, der fast dem wirklichen gleichkommt. Hört doch das Kind die Personen selbst reden, teilt Freude und Leid mit ihnen, handelt mit ihnen und leidet mit ihnen. Wie sie es zu begeistern vermögen für die Kindesliebe, für die Freundschaft treu und fest bis in den Tod, für die Rettung des Bedrängten, die Unterstützung der Darbenden, so vermögen sie auch in ihm die Begeisterung für das Vaterland, den Opfermut für das gemeine Wohl zu wecken und zu kräftigen. Endlich erfährt auch das religiöse Interesse mächtige Förderung durch das Vorbild glaubensstarker Helden, gottergebner Dulder.

Blofs in kurzen Zügen können wir hier die Wirkungen auf die Charakterbildung schildern, die eine sachgemäfse Behandlung haben wird und die zum bewufsten Ziel des Unterrichts zu erheben, die Aufgabe des Lehrers ist.

Es ist sicher, dafs die Anregung des Interesses durch die genannten Stoffe auch vor allem eine nachhaltige, auf Jahre hinaus wirkende sein wird, dafs sie in der kindlichen Seele das Verlangen nach derartigen ästhetischem Genufs dauernd erhalten wird. Es ist sicher, dafs wenigstens einige aus der Zahl der Schüler auch nach der Schulzeit sich mit klassischer Lektüre gern befassen werden, dafs mancher die bestaubten Bände der »Klassiker« vom Bücherstande sich holen wird, sie selbst zu studieren oder vielleicht auch sie mit seinen Angehörigen gemeinsam zu lesen. Und so wird die Behandlung derartiger Stoffe im Volksschulunterricht auch hohen sozialen Zwecken dienstbar, der Durchdringung unseres Volkes mit den geistigen Gütern unserer grofsen Volksdichter.

4. Die Auswahl. Es fragt sich nun, wieviele und welche Epen und Dramen auszuwählen sind. Was die Zahl der Stücke anlangt, so dürfte es richtig sein, was Jahn urteilt:*) »Es erscheint als wünschenswert, dafs schon in der obersten Klasse der Bürgerschule je ein Epos und ein Drama gelesen werde. Es mufs die ausführliche, methodisch korrekte Behandlung eines oder zweier solcher Stücke gleichsam als die Spitze des ganzen deutschen Unterrichts und als ein höchst wertvolles Mittel zur weiteren Ausgestaltung von Gemüt und Charakter betrachtet werden.« Jedenfalls dürfte kein breiterer Raum geschaffen werden können als für ein oder höchstens zwei Epen oder Dramen. Die besonderen Verhältnisse sind hier mafsgebend. Im allgemeinen verdient das Drama den Vorzug vor dem Epos, weil es noch in viel wirksamerer Weise den Schüler in die Handlung hineinzuversetzen vermag.

Bei der Auswahl selbst sind die Gesichtspunkte mafsgebend, die wir bei der Betrachtung über das Ziel der ganzen Behandlung aufgewiesen haben. Kernpunkt

---

*) Max Jahn: »Methodik der epischen und dramatischen Lektüre«. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung, 1891.

ist der Gehalt des Stücks an geeigneter geistiger Nahrung für die Charakterbildung. Aus diesem Grund verdient in der dramatischen Poesie das Schauspiel den Vorzug vor dem Trauer- und Lustspiel. Das Tragische ist erst in reiferen Jahren apperzeptionsfähig und das Komische ethisch nicht so wertvoll. Darum haben wir auch blofs von »Epen und Dramen« gesprochen. Ferner sind aus der Zahl der letzteren solche Stücke zu wählen, bei denen der Grundgedanke leicht verständlich und der Schauplatz der Handlung, insbesondere aber der Gedankengang, die Entwicklung der Handlung nichts Fremdartiges, von dem Gedankenkreis der Kinder Abliegendes enthält. Aus diesem Grund sind Epen, wie Ilias und Odyssee, Dramen, wie Maria Stuart, Iphigenie u. a. für die Volksschule von vornherein ungeeignet. Auch das im Berliner Lehrplan empfohlene Lessingsche Drama Minna von Barnhelm will uns für Volksschulen wegen der verwickelten Ringintrigue und wegen des schwer fafsbaren Charakters des Tellheim nicht passend erscheinen. Den Vorzug verdienen diejenigen, die auf deutschem Boden sich abspielen, deutsche Geschichte dramatisieren. Deshalb möchten wir auch solche, die ihrer Form nach noch besser wie die genannten sich eignen möchten, wie z. B. die Jungfrau von Orleans, Zriny, für die Volksschule als Klassenlektüre abweisen. Wie schon erwähnt, ist endlich Gewicht zu legen auf die Schwierigkeiten, die in der Form der Dichtung liegen und eine gedeihliche Behandlung mancher im übrigen sehr wertvoller Werke für die Volksschule unmöglich machen. Die Höhe der dichterischen Sprache, die Gedankentiefe schliefst für unsere Zwecke Werke wie Tasso, Iphigenie, Don Carlos vollkommen aus.

Sonach bleibt uns eigentlich recht wenig aus dem reichen Schatz unserer klassischen Literatur übrig. Von Epen wären nur zunächst die beiden aus der ersten klassischen Blütezeit stammenden zu nennen: Nibelungen und Gudrun, die sehr wohl, in geeigneter Weise gekürzt und überarbeitet, einen Stoff für die Lektüre der Oberklasse abgeben können. Doch einem auf tiefere Gemütsbildung abzielenden, das Hauptgewicht auf den Gesinnungs*unterricht* legenden Lehrplanaufbau würde es wohl entsprechen, diesen Stoff schon im 4. Schuljahr auf der Vorbereitungsstufe für den eigentlichen Geschichtsunterricht zu behandeln (S. Art. Geschichtsunterricht). In diesem Fall wären sie zu streichen. Von den neueren Kunstepen kommt für unsern Zweck wohl nur Goethes »Hermann und Dorothea« in Betracht; dies ist aber auch so wertvoll, dafs wir seine Behandlung kaum missen möchten. Daneben verdienen vielleicht noch der Cid, Reineke Fuchs, Hannchen und die Küchlein Berücksichtigung, aber nicht sowohl für die Schullektüre, als für die Lektüre zu Hause (Schülerbücherei!).

Gröfser ist die Zahl der Dramen, die in Frage kommen. Das geeignetste ist wohl Schillers Wilhelm Tell. Doch auch Ernst von Schwaben, Wallenstein, Götz von Berlichingen in schulmäfsiger Kürzung, sind zu benutzen. Für jedes der genannten dürften die nötigen Apperzeptionsgrundlagen bei den Schülern einer Oberklasse vorauszusetzen sein. Nach dem Drama der opfermutigen Vaterlandsliebe, dem Tell, wäre dem Inhalt nach das passendste Ernst von Schwaben, das Drama der bis zum Tode grtreuen Freundesliebe, dann erst die andern. Doch es ist nicht unser Zweck, bindende Lehrplanvorschriften machen zu wollen. Besondere Verhältnisse können neben dem Tell jeweilig dieses oder jenes andere als das geeignetste erscheinen lassen. Was für den Tell einerseits, für Hermann und Dorothea andrerseits noch besonders spricht, ist die enge Beziehung dieser Stoffe zum Geschichtsstoff der Oberstufe. Hermann und Dorothea schliefst sich an die Geschichte der französischen Revolution, der Tell an die der deutschen Freiheitskämpfe von 1813 trefflich an.

Alle genannten Epen und Dramen sind in den billigen Volksausgaben von Reclam und Meyer leicht zu beschaffen. Für den Tell sind besonders die Ausgaben des Berliner Lehrervereins und die von H. Hillger zu empfehlen.

5. Die Behandlungsweise. Wie schon betont, ist das Unterrichtsziel die naive, anschauliche Erfassung des Kunstwerks. Dieses Ziel gilt es immer im Auge zu behalten. Ausführliche Einleitungen über dramatische und epische Poesie, zu welchen vielleicht besondere »Literaturabschnitte«

im Lesebuch Anlafs geben könnten, sind also unangebracht. Es gilt, nachdem das Ziel der Lektüre kurz fixiert ist, die Schüler sobald als möglich in die Handlung selbst hineinzuführen.

Das Ziel ist aus dem Inhalt des Stücks zu schöpfen. Z. B.: Wir wollen ein Schauspiel unseres grofsen Dichters Schiller lesen, in welchem er den Freiheitskampf der Schweizer schildert. Der geschichtliche Stoff wird hier als bekannt vorausgesetzt. Daran schliefst sich eine kurze Erörterung der Form der Dichtung an der Hand des Buchs (Einteilung in Aufzüge und Szenen, Personenverzeichnis). Auf die Form des Versmafses braucht blofs bei den ungewohnten Hexametern der Epen wie Hermann und Dorothea eingegangen zu werden.

Die Dichtung selbst wird abschnittweise nach sinngemäfser Teilung gelesen, ein Drama naturgemäfs mit verteilten Rollen, von denen der Lehrer vielleicht beim erstmaligen Lesen die Hauptrolle übernimmt. Bei einigermafsen guter Schulung werden die Schwierigkeiten, die ein ausdrucksvolles, sinngemäfs betonendes Lesen bietet, von den besseren Schülern ohne grofse Mühe überwunden. Diese wecken dann durch ihr Vorbild auch bei den schwächeren Schülern, die man beim repetitionsweisen Lesen mit jenen gleichmäfsig zu berücksichtigen hat, einen Eifer, wie ihn kaum ein anderer Stoff zu wecken vermag. Ebendeshalb wird man in der Volksschule auch wenn irgend möglich das ganze Werk in der Schule lesen lassen, und nur ausnahmsweise einzelne Szenen der häuslichen Lektüre überlassen. Nach jedem Abschnitt erfolgt eine vertiefende Besprechung im Anschlufs an eine kurze Wiedergabe des Gedankengangs. Hier zeigt sich besonders, ob die Schüler reif für die Lektüre sind, denn wenigstens von den besseren mufs eine zusammenhängende Darstellung verlangt werden, die aus der Wechselrede des Dramas eine Erzählung gestaltet. Nur jahrelange, gründliche Übung in der Wiedergabe kleinerer Lesestücke kann diese Fertigkeit entwickeln. Bei der folgenden Wort- und Sacherklärung darf sich der Lehrer nicht zu sehr ins Einzelne verlieren. Der Takt mufs ihn auf das hinführen, was Erklärung erfordert und verdient. Sehr viel trägt zum anschaulichen Verständis der Handlung eine Karte bei, wie sie z. B. beim Tell nicht von der Wandtafel verschwinden sollte,*) ferner gute Bilder und Photographien.

Am Schlufs jeder Szene im Drama, jedes Gesangs im Epos ist ein längerer Halt zu machen, der einer Vertiefung und Besinnung Raum gibt. Der Gedankengang des ganzen Abschnitts ist kurz zu überblicken, auf die treibenden Motive der Blick zu lenken, die Vermutung über den weiteren Gang der Handlung, wie im einzelnen, so auch im grofsen zu wecken, die Beurteilung der einzelnen handelnden Personen herbeizuführen. Am Schlusse folgt eine Zusammenstellung des ganzen Gedankengangs der Dichtung, wohlgegliedert nach Gesängen und Szenen. Die Handlungsweise der einzelnen Hauptpersonen erfährt eine abschliefsende Beurteilung, zu der die vertiefende Besprechung im einzelnen die Grundlagen geliefert hat. In kurzen markanten Zügen werden ihre Haupteigenschaften wenn möglich gleich mit Worten der Dichtung selbst zusammengestellt, ihr Eingreifen in die Handlung charakterisiert.

Aus der vorausgegangenen Besprechung ergibt sich der Grundgedanke des Stücks der kurz und fafslich zu formulieren ist, etwa vom Tell: »Der Dichter zeigt uns, wie durch das feste Zusammenhalten des ganzen Volks und die kühne Tat des Tell die bedrohte Freiheit der Schweizer gerettet wird,« oder bei Hermann und Dorothea: »Der Dichter schildert, wie durch ihre gegenseitige Liebe Dorothea von Hermann aus dem Getriebe einer wilden unruhigen Zeit in den Frieden einer glücklichen Häuslichkeit gerettet wird.« Ferner wären am Schlufs die Dichterworte wertvollen Gehaltes, die sich unwillkürlich dem Gedächtnisse tiefer einprägen, die aber auch besonders gelernt werden sollten, nochmals zusammenzustellen. Gerade in ihnen liegt eine tiefe, sittlichende Kraft verborgen. Das und jenes wird des öftern seine Verwendung noch in anderen Unterrichtsgebieten und später im praktischen Leben finden können.

Jetzt am Schlufs der Lektüre, sofern es

*) Auch die »Schulwandkarte zu Schillers Wilhelm Tell« von Vogt (6,50 M) kann benutzt werden.

die Zeit erlaubt, ist auch der richtige Ort, in eine Betrachtung über lyrische, epische und dramatische Dichtung einzutreten, die Vorstellungen durch Vergleich zu klären und den Kindern den Blick in die grofse Welt deutscher klassischer Dichtung zu öffnen. Eine kurze Besprechung von Leben und Wirken unserer grofsen Dichter gibt erneute Gelegenheit, das Interesse für ihre Meisterwerke zu wecken. Der Besuch guter Bühnenaufführungen, der nun zu gestatten, ja anzuraten wäre, trägt auch mit dazu bei, den Geschmack und die Denkart zu bilden. Vor allem wäre eine Schulaufführung des in der Schule behandelten Dramas erstrebenswert. Sie stellt, wie wir uns überzeugt haben, den Höhepunkt des Genusses dar, den die Vertiefung in eine klassische Dichtung bietet. Möchten die Freivorstellungen des Tell, die im Schillerjahr 1905 in vielen Städten veranstaltet worden sind, alljährlich ihre Wiederholung finden!

Nur eine kurze Bemerkung darüber ist noch zu machen, dafs der Stoff der Lektüre keinesfalls isoliert im Gedankenkreis der Kinder bleiben darf. Wie die ganze Behandlung an bekannte Gedankenmassen anknüpfte, so wird auch andrerseits der Unterricht in Geschichte und Geographie, wie im Sprachunterricht und im Gesang an die Lektüre anknüpfen. Im Sprachunterricht insbesondere werden sich Aufsätze anschliefsen mit Schilderungen besonders wichtiger Szenen, vielleicht auch Charakteristiken der Personen der Dichtung, Vergleiche zwischen denselben. Endlich werden Schulaufführungen Gelegenheit zur Deklamation, vielleicht auch dramatischen Vorführung einzelner Stücke bieten. (S. Artikel, Dramatische Aufführungen in der Schule.)

Literatur: Max Jahn, Methodik der epischen und dramatischen Lektüre. Leipzig 1891. — Thrändorf, Über die unterrichtliche Behandlung von Schillers Wilhelm Tell im 13. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. — Mohr, Lektüre klassischer Dichtungen in der Volksschule. Rheinische Blätter 1893. — Reukauf, Klassische Epen und Dramen in der Volksschule. Schulblatt für Thüringen und Franken 1896, Nr. 2—4. — A. Lomberg, Sollen in der Volksschule auch klassische Dramen und Epen gelesen werden? Päd. Magazin, herausgeg. von Friedrich Mann. Heft 214. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Von den Erläuterungsschriften zu den Epen und Dramen sind hervorzuheben: F. Polack und O. Frick. Aus deutschen Lesebüchern, 4. Bd. Epische und lyrische Dichtungen, 5. Bd. Wegweiser durch die klassischen Schuldramen. Gera und Leipzig 1887. — Dramen, Klassische, und epische Dichtungen. Für den Schulgebrauch erläutert. Heft I—XII. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Für den Tell noch besonders: A. Florin, Die unterrichtliche Behandlung von Schillers Wilhelm Tell, 2. Aufl. Davos 1904 (dazu das Tell-Lesebuch für höhere Lehranstalten von demselben Verfasser) und H. Honndorf, Präparationen über die Behandlung des Dramas Wilhelm Tell. Pöfsneck 1904. Ausführliche Literaturangaben über Erläuterungsschriften zu den Epen und Dramen, sowie über Schulausgaben bei Jahn.

Coburg. Reukauf.

Klatschhaft

Unter Klatschhaftigkeit versteht man jene unsittliche Steigerung des Redetriebes, die sich in gedankenloser Plauderei und skandalsüchtigem Geschwätz kundgibt. Der Klatschhafte vermag mit Hast »unendlich viel Nichts« zu reden, ist nicht im stande, ein Geheimnis zu bewahren, und wird von der Lust an übler Nachrede und an Ränkeschmiederei beherrscht. Sein geistiges Leben kennzeichnen aufsergewöhnlich beschleunigter Verstellungsverlauf, übermäfsige Phantasietätigkeit und der beinahe unbezwingbare Drang, die Gedanken den Mitmenschen möglichst rasch durch möglichst viel Worte mitzuteilen; daher das vorschnelle Urteilen und die geringe Befähigung, mit sachgemäfser Ruhe zu denken und zu sprechen, daher auch die Neigung zu unbesonnenem Ausplaudern und gefährlichem Fälschen. Das Bewufstsein der sittlichen Verantwortlichkeit ist nur schwach entwickelt, Überlegung, Vorsicht, Wahrhaftigkeit und Schweigsamkeit, von der Charakterstärke der Sittlichkeit bestimmtes Wohlwollen sucht man vergebens. Als bedeutsam hervorzuheben ist die Schwäche des Willens, soweit die Zügelung des Sprachtriebes in Frage kommt. Kinder und Weiber neigen am meisten zur Klatschhaftigkeit, ebenso Männer von sanguinischem Temperament. Die wortreiche Unwahrhaftigkeit der gesellschaftlichen Höflichkeit fördert in nicht geringem Mafse diese üble Neigung. — Die Klatschhaftigkeit als Kinderfehler bedarf einer vielseitigen Beeinflussung. Es gilt, dem allzuraschen Flusse der Vorstellungen und der über-

mäfsig regen Phantasietätigkeit durch strenge Zucht des Denkens zu begegnen und die Festigkeit des auf Wahrhaftigkeit und Menschenfreundlichkeit gerichteten Wollens zu begründen und zu steigern. Zuweilen ist es von Nutzen, klatschhafte Kinder durch Schaden klug werden zu lassen, in der Mehrzahl der Fälle jedoch mufs die Erziehung durch Lehre, Vorbild und angemessene Gewöhnung in Geist und Gemüt der Kinder folgende Grundsätze zu tatbestimmenden Mächten erheben: Lerne schweigen! Sei wortkarg! Bedenke stets die Folgen deiner Worte! Lerne Geheimnisse bewahren! Achte den guten Ruf deiner Mitmenschen!

Leipzig. G. Siegert.

Klatschsucht

Dieser unbezähmbare Hang zu aufdringlicher, böswilliger, skandalsüchtiger Zwischenträgerei stellt eine krankhafte Steigerung des Redetriebes dar. In der Regel ist Klatschsucht ein Kennzeichen tiefgehender Nervenstörung und schlimmer Gemütsentartung. Psychopathisch Minderwertige, Maniakalische und Hysterische sind häufig damit behaftet. Zuweilen artet sie in Schmähsucht und teuflische Lust am Zwietrachtstiften aus. Zwangsvorstellungen und Zwangstriebe scheinen sie in ihrer Heftigkeit zu steigern; zuweilen dürfte auch Verfolgungswahn damit vergesellschaftet sein. Im Kindesalter tritt ausgeprägte Klatschsucht vergleichsweise selten hervor. Stets ist mit ihr merkliche Schwäche im logischen und sittlichen Urteilen verbunden. Durch einmütiges Zusammenarbeiten von Erziehung und Psychiatrie kann Klatschsucht am sichersten bekämpft werden. (Vergl. hierzu den Art. Klatschhaft.)

Literatur: Emminghaus, Die psychischen Störungen usw. — V. Magnan, Psychiatrische Vorlesungen.

Leipzig. G. Siegert.

Klavierunterricht

s. Musikalische Erziehung

Kleinkinderschulen

s. Kindergarten

Klempnerschulen

Es besteht eine solche Schule unter dem Namen »Deutsche Fachschule für Blecharbeiter und Installateure« in Aue im Erzgebirge.

Sie ist 1877 durch einen Verein, dem etwa 650 Mitglieder — zum grofsen Teile Männer der Blechindustrie — angehören, ins Leben gerufen.

Die Leitung und innere Verwaltung liegt einem vom Vorstande dieses Vereins gewählten Kuratorium ob.

Die Schule wird zumeist von der Königlich Sächsischen Staatsregierung, aber auch von anderen deutschen Landesregierungen unterstützt und durch einen vom Königlich Sächsischen Ministerium des Innern bestellten Kommissar beaufsichtigt. Dieselbe ist seit ihrer Gründung von über 1000 Schülern aus allen Teilen Deutschlands und aus allen zivilisierten Ländern besucht. Sie bezweckt jungen Leuten der Blechindustrie (Klempnern, Spenglern, Flaschnern, Blechnern) Gelegenheit zu bieten, sich in möglichst kurzer Zeit theoretische, geschäftsmännische, kunstgewerbliche und praktische Kenntnisse zu erwerben, welche sie befähigen, sich zu tüchtigen Fachmännern heranzubilden und den stetigen Fortschritten des Faches mit Verständnis folgen zu können. Zur Erreichung dieses Zweckes sind den theoretischen Unterrichtsfächern wöchentlich etwa 25 Unterrichtsstunden der Unterweisung in der Lehrwerkstatt 24—26 Stunden zugewiesen. Die Unterrichtsdauer beträgt 3 Halbjahre.

Das Schulgeld beträgt für Deutsche Reichsangehörige 112 M 50 Pf., für Ausländer 250 M für ein Halbjahr.

An die Hauptanstalt — die Blecharbeiterschulen — ist seit Oktober 1903 eine Spezialabteilung »die Installateurschule für Gas- und Wasserinstallateure« angegliedert, welche den Zweck verfolgt, solchen jungen Leuten, die sich speziell dem Installateurgewerbe widmen wollen, eine dahingehende Spezialausbildung auf den Gebieten der

Gas- und Wasserinstallation in einem halbjährigen Kursus zu vermitteln.

Schulgeld für Angehörige des Deutschen Reiches 150 M, für Ausländer 300 M für das Halbjahr.

Ferner sind mit der Anstalt verbunden: Spezialkurse im praktischen Metalldrücken. Dauer des Kursus 8 Wochen. Honorar 50 M, und Meisterfortbildungskurse im Metalldrücken und Bauornamentenarbeiten. Zeitdauer 8 Tage, Honorar 25 M.

Breslau. Höffer.

Knaben und Mädchen

1. Vorzüge der beiden Geschlechter mit ihrer physiologischen Begründung und ihren Erweisungen nach den verschiedenen Seiten des geistigen Lebens. 2. Fehler des einen und des anderen und deren Zusammenhang mit den Vorzügen. 3. Mannigfaltigkeit des individuellen Gepräges in ihrem Einflusse auf die Grenzlinie zwischen den beiden Geschlechtern.

Die allgemeinen Regeln der Pädagogik auf die speziellen Fälle der Erziehung anwenden können, darin besteht die Erziehungskunst. Diese hat daher zur Voraussetzung nicht nur die Kenntnis der die Erziehungsarbeit regelnden Gesetze, sondern auch das Verständnis der Natur der Kinder. Das letztere wird durch die grofse Verschiedenheit des individuellen Gepräges, das Mutter Natur jedem Menschenkinde mitgegeben hat, erschwert. Doch kommen dem, der solches Verständnis sich zu erwerben sucht, einige klar vorgezeichnete Richtlinien für solches Studium zu Hilfe. Das gilt in erster Linie für den Unterschied im Geistesleben der beiden Geschlechter, mit welchem ersteren wir es hier zu tun haben. Keines derselben besitzt Geisteskräfte, die sich nicht auch bei dem andern finden, aber einmal ist im allgemeinen die Qualität dieser Kräfte bei beiden verschieden, und dann sind sie graduell nicht gleichmäfsig verteilt. Daraus erklären sich die Licht- und die Schattenseiten des männlichen und des weiblichen Geschlechts. Nur wer die einen und die anderen in ihrem Einflufs auf die Entwicklung zu würdigen versteht und, auf solche Einsicht gestützt, das Günstige in der Naturanlage für die Erziehung sich nutzbar zu machen, dem Ungünstigen aber entgegenzuarbeiten weifs, darf einen Erfolg sich versprechen.

1. Vorzüge der beiden Geschlechter. Auf die am meisten hervortretenden Lichtseiten weist uns schon die Sprache hin, wenn sie mit dem Worte »männlich« das kraftvolle, entschiedene und konsequente, mit dem Worte »weiblich« das zarte, liebliche und anmutige Wesen bezeichnet. Dafs das erstere von Haus aus schärfer ausgeprägt zu sein pflegt als das letztere, und dafs dieses darum dem Grade nach verschiedener sein kann als jenes, was nach der Minusseite, wie nach der Plusseite häufiger ein Überschreiten des Mittelmafses vorkommen läfst, bekundet ebenfalls schon der Sprachgebrauch, wenn er nur der Weiblichkeit das Attribut »echt« zuerkennt. Das, worauf diese Grundzüge der beiden Geschlechter sich stützen, ist der körperliche Organismus. Das kräftigere Skelett des männlichen Körpers, seine stärkere Muskulatur, die darin wurzelnde gröfsere physische Kraft, ein weniger empfindliches Nervensystem weisen das männliche Geschlecht auf die Bahn kraftvollen, ausdauernden Handelns; der zartere Bau des weiblichen Körpers macht diesen zwar weniger geeignet zu energischer Kraftentfaltung, aber seine gröfsere Beweglichkeit und Biegsamkeit, der sich eine gröfsere Reizempfänglichkeit der Nerven gesellt, verleihen ihm ein höheres Mafs von Anbequemungsfähigkeit, die ihn nicht nur Mühseligkeiten, namentlich wenn dieselben allmählich anwachsen, und Entbehrungen leichter ertragen und ihre Folgen rascher überwinden läfst, als man das von der geringeren Körperkraft erwarten sollte, sondern ihm auch auf allen Gebieten der Sinnestätigkeit, sobald es sich um die Schnelligkeit derselben handelt, ein Übergewicht sichert. Diesem physiologisch begründeten Vorzug entspricht und aus ihm erklärt sich die gröfsere Fähigkeit der weiblichen Seele, auf die Sinnesreize zu reagieren; diese gröfsere Reaktionsfähigkeit aber macht sich wieder vorteilhaft geltend bei der Schnelligkeit der Auffassung der Dinge, wie in alle dem, was eine rationelle Psychologie als Produkt der Sinnestätigkeit erkennen lehrt. So zunächst in der beweglicheren Reproduktion der Vorstellungen, sei es, dafs

diese in der Form des Gedächtnisses oder in der Form der Einbildungskraft erscheint,*) wie dann weiter in allen Äufserungen des Denkens, dem Urteilen, dem Schliefsen und dem Begriffebilden, soweit das von der Schnelligkeit der Vorstellungsverbindungen und von der Leichtigkeit im Auffinden von Beziehungen abhängt. Damit steht im Zusammenhang das raschere Tempo der gesamten Geistesentwicklung, worauf schon die frühzeitig hervortretende gröfsere Sprachgewandtheit hinweist, durch die die Mädchen von gleichalterigen Knaben vorteilhaft abstechen. Dieses raschere Tempo hat dann auch zur Folge, dafs die Entwicklung des weiblichen Geschlechts früher als die des männlichen zu einem gewissen Abschlufs gelangt.

Als Hauptvorzug des weiblichen Geschlechts wird in der Regel noch das Übergewicht seines Gefühlslebens betrachtet. Als ganz allgemein gültig wird freilich diese Auffassung durch die Erfahrung nicht bestätigt, ein schwer lösbares Rätsel für diejenigen, die das Gefühl auf ein besonderes, angeborenes Vermögen zurückführen zu sollen glauben. Nur das ist zuzugeben, dafs einzelne Gefühle, die Gefühle der Sympathie und der Antipathie, das Gefühl des Mitleides, das Gefühl für das Schickliche, die ästhetischen und die religiösen Gefühle, in dem weiblichen Geschlecht leichter zu erregen sind. Für andere Gefühle — es sei nur an das Rechtsgefühl und das Ehrgefühl erinnert — besitzt das männliche Geschlecht und zwar schon in früher Jugend eine günstigere Disposition. Die Erklärung dafür macht keine Schwierigkeit, wenn man auch diese Seite des Seelenlebens, statt sie von einer angeborenen spezifischen Kraft abzuleiten, als eine bestimmte Erscheinung des Vorstellungslebens ansieht. Das raschere Tempo des letzteren beim weiblichen Geschlecht macht es begreiflich, dafs dieses für die blofs formalen Gefühle empfänglicher ist. Den Lust- und Unlustgefühlen, die sich, ganz abgesehen vom Vorstellungsinhalt, an die Verlangsamung oder Beschleunigung des Vorstellungsverlaufes knüpfen, den Gefühlen der Beklemmung und der Befreiung, der Anstrengung und der Überwindung, der Arbeit und der Erholung, der Übereinstimmung und des Streites, des Befriedigtseins u. a. m., ist darum das weibliche Geschlecht zugänglicher als das männliche. Warum es das aber nicht in gleicher Weise ist innerhalb der gesamten Sphäre der qualitativen Gefühle, warum vielmehr hier je nach dem Inhalt derselben bald das eine Geschlecht und bald das andere ein Übergewicht zeigt, ist die einfache Folge von dem Vorherrschen der Gedankenkreise, in denen die qualitativen Gefühle ihren Sitz haben. So ist das weibliche Geschlecht wegen der schärferen Beobachtung des Äufseren und wegen des gröfseren Wertes, den es diesem zumifst, leichter als das männliche von Sympathie und Antipathie, die meist nur auf den ersten sinnlichen Eindruck sich gründen, die andere auf uns machen, beherrscht. Aus demselben Grunde entwickele sich sein Gefühl für das Schickliche und seine ästhetischen Gefühle frühzeitiger und nachhaltiger. Seine gröfsere Fähigkeit, sich in das Denken und Fühlen anderer zu versetzen, eine Fähigkeit, die mit der schärferen Beobachtung zusammenhängt, macht es für das Mitgefühl, das stärkere und lebhaftere Bewufstsein menschlicher Schwäche für die religiösen Gefühle empfänglicher. Wegen des gröfseren Gewichts, das von seiten des männlichen Geschlechts dem Recht eingeräumt wird, ist bei ihm das Rechtsgefühl stärker. Dafs schon bei der männlichen Jugend alle Gefühle, die in dem Selbstbewufstsein wurzeln, sehr kräftig sich zu zeigen pflegen, ist in dem Besitz der gröfseren Kraft und dem Bewufstsein davon begründet. Als sicherste Stütze aber für die hier vertretene Ansicht von der Rolle, die das Gefühl bei den beiden Geschlechtern spielt, kann die Tatsache bezeichnet werden, dafs auf dem Gebiete der moralischen Gefühle nicht von Haus aus das weibliche Geschlecht das männliche übertrifft, sondern dafs hier bald

*) Die schnellere und schärfere Sinnestätigkeit des weiblichen Geschlechts und die dadurch bedingte beweglichere Reproduktion der Vorstellungen ist nicht die gleiche in allen Vorstellungsgebieten. Für Raumverhältnisse, für geographische Dinge besitzt im allgemeinen das weibliche Geschlecht weder gutes Gedächtnis, noch leistungsfähige Phantasie. Aus dieser Tatsache darf geschlossen werden, dafs von ihm die hier in Frage kommenden Raumvorstellungen durchschnittlich verhältnismäfsig unvollkommener angeeignet werden.

bei dem einen und bald bei dem anderen, je nach dem allerdings von dem Naturell abhängigen Übergewicht dieser oder jener sittlichen Vorstellungen, das Gefühlsleben stärker oder schwächer hervortritt.

Ist das weibliche Geschlecht im Vorteil durch die gröfsere Reizempfänglichkeit auf allen Gebieten der Sinnesenergie und durch den rascheren Rhythmus seines Vorstellungsverlaufes mit alle dem, was als ein Vorzug daraus sich ergibt, so hat Mutter Natur dem männlichen Geschlecht als einen Ersatz für die geringere Beweglichkeit des geistigen Lebens die gröfsere Fähigkeit verliehen, in die Tiefe der Dinge einzudringen, in dem Einzelnen das Allgemeine zu finden, feste Normen für den Gedankenlauf zu gewinnen, und deshalb die logische Folgerichtigkeit der Gedanken zu beachten, »den ruhenden Pol in der Erscheinungen Flucht zu erkennen« und so die Stellung zu erlangen, von der aus erst der Gang der Dinge und das Tun der Menschen richtig verstanden werden können. In dieser Eigentümlichkeit des männlichen Geschlechts ist es begründet, wenn durchschnittlich seine Anschauung unparteiischer, sein Urteil gerechter ist. Ist bei ihm das langsamere Tempo des Vorstellungsverlaufes ein Hemmnis für die Entstehung gewisser Gefühle, so sind infolge der gröfseren Gründlichkeit seiner Gedankenarbeit die in ihr und mit ihr sich bildenden Gefühle von nachhaltigerer Dauer. Ist das Gemüt des Knaben nicht so leicht zu erwärmen für die höchsten Güter des Lebens als das leicht entzündliche Mädchenherz, so ist bei jenem die mühsamer zu schürende Herzenswärme von längerem Bestand und seine Begeisterung für grofse Gestalten und hohe Ideen, einmal erwacht, nicht so oft nur ein rasch verloderndes Strohfeuer. Infolge der geringeren Fähigkeit, auf die Kundgebungen fremden Geisteslebens zu achten und in das Denken und Fühlen anderer sich zu versetzen, erlangt bei der männlichen Jugend das sympathetische Interesse seltener die nötige Stärke, um die Quelle zu werden inniger Teilnahme an der Mitmenschen Wohl und Wehe, aber dafür macht sie der mehr auf das Allgemeine gerichtete Blick dem sozialen Interesse zugänglicher und schafft damit die Vorbedingung für die Ausbildung des Gemeinsinnes, dieser Wurzel der bürgerlichen Tugenden und der patriotischen Gesinnung. Weniger als das zart besaitete weibliche Gemüt ist das männliche Geschlecht preisgegeben dem schnellen Wechsel der Stimmung, konsequenter verfolgt es seine Ziele, und im Bewufstsein der gröfseren Kraft darf es einer gröfseren Willensenergie sich rühmen. Weil bei ihm die Anregung zur Tat nicht sowohl von einem dunklen Gefühlsdrange ausgeht, als von der überzeugenden Macht der Gedanken, die sich hier verhältnismäfsig früh zu Grundsätzen umwandeln, ist seinem Tun die gröfsere Klarheit und Sicherheit aufgeprägt. Erscheint der flüchtigen Betrachtung die langsamere Entwicklung der Knaben vielleicht als ein Mangel, so wird der tiefer Blickende diesen scheinbaren Nachteil gerade als Vorzug anerkennen, da hier das allgemeine Gesetz sich bewahrheitet, dafs jede Entwicklung anfangs um so langsamer fortschreitet, zu je höheren Zielen sie führt. Denn dafs die Geistesentwicklung des männlichen Geschlechtes weiter führt als die des weiblichen, wird durch die Tatsache erwiesen, dafs alle grofsen Taten der Kulturgeschichte, alle Entdeckungen grofser Wahrheiten, jede Aufstellung neuer Kunst- und Lebensformen bisher den Männern vorbehalten gewesen sind und wohl auch bleiben werden.*)

2. Fehler der beiden Geschlechter. Den Vorzügen des einen und des anderen Geschlechts gesellen sich zugleich mannigfache Mängel. Die schnellere Auffassung der Mädchen verleitet sie leicht zur Ungründlichkeit und Oberflächlichkeit. Das raschere Begreifen der Dinge hat zur Folge die gröfsere Vergefslichkeit, zumal da eine gewisse Scheu vor geistiger Arbeit bei ihnen die blofs mechanische Aneignung des Gedankeninhalts begünstigt. Des Mädchens scharfes Auge für das Einzelne verführt es häufig, an Einzelnheiten hängen zu bleiben und dadurch sein Urteil bestimmen zu lassen. Sein Interesse für das Äufsere bringt es in Gefahr, mit dem Schein sich zu begnügen und der Form einen höheren Wert zuzumessen, als ihr gebührt. Eitelkeit und Putzsucht sind nicht blofs deshalb so weit verbreitete Fehler der weib-

*) Vergl. Sigismund, Kind und Welt. S. 40 f.

lichen Jugend, weil törichte Mutterliebe so viel tut, dieselben grofs zu ziehen. Die gröfsere Beweglickeit des geistigen Lebens, dem aber die Tiefgründigkeit abgeht, macht es verständlich, warum es bei Mädchen leicht ist, die Aufmerksamkeit zu erregen, aber schwer, sie zu fesseln; warum es geringere Mühe macht, das Interesse zu erwecken, aber gröfsere, ihm die wünschenswerte Dauer zu geben. Das überwiegende empirische Interesse nimmt oft die häfsliche Gestalt der Neugierde an. Die lebhaftere Phantasie des weiblichen Geschlechts trübt nicht selten den Blick für die richtige Auffassung der Dinge und verleitet es, eine Welt sich zu konstruieren, die im Widerspruch steht mit dem Ernst der gegebenen Dinge. Die Schnelligkeit des Urteils, das auch deshalb rascher zum Abschlufs kommt, weil es nicht auf eine umfassende Erwägung sich stützt, trägt in sich die geringere Gewähr seiner Richtigkeit, auch wenn man gern einräumt, dafs dem weiblichen Geschlecht die Schärfe der Beobachtung das Herausfinden der Hauptpunkte, die gröfsere geistige Gewandtheit das Sichzurechtfinden in verwickelten Verhältnissen erleichtert. Findet darin, wie in der weiblichen Art, das Ganze im Auge zu haben, mehr auf die Einheit zu sehen, als auf den Unterschied der Teile zu achten,*) die Tatsache ihre Erklärung, dafs der weibliche Intellekt die Dinge oft doch auch wieder richtiger beurteilt, als der auch die Nebensachen mit in Rechnung ziehende männliche Geist, so wird dieser Vorzug beeinträchtigt durch eine andere Eigentümlichkeit des weiblichen Denkens. Mit aller Vorstellungstätigkeit, also auch mit der, um die es sich beim Urteilen und Schliefsen handelt, verbinden sich, den psychischen Gesetzen gemäfs, gewisse Erscheinungen des Gefühlslebens. Die das Denken begleitenden Gefühle üben neben den allmählich sich ausbildenden, von Erfahrung, Sitte und Sprache abhängigen Normen für dasselbe einen mehr oder weniger bestimmenden Einflufs auf Urteilen und Schliefsen. Dafs dieser Einflufs der Gefühle den Einflufs der das Denken regelnden Normen überwiegt, ist ein charackteristisches Merkmal des weiblichen Naturells. Darin aber liegt der wichtigste Erklärungsgrund für den mehr subjektiven Charakter des weiblichen Urteilens.*) Der geringe Respekt, den Frauen vor dem Gewicht der Gründe haben, ist davon teils Ursache, teils Folge.**)

Das schnelle Tempo des weiblichen Urteilens wirkt im Bunde mit dem mehr subjektiven Charakter desselben notwendig auch auf die Begriffsbildung ein. Wird durch die gröfsere Gewandtheit in der Kunst, die Vorstellungen zu verbinden und zu gruppieren, die Ausbildung der Begriffe

*) Es ist weibliche Art, die Analyse zu hassen und das entstandene Ganze, so wie es abgeschlossen dasteht, in seinem unmittelbaren Werte und seiner Schönheit zu geniefsen und zu bewundern. Lotze, Mikrokosmos. II. Bd., S. 386. Das Weib hat stets das Ganze im Auge. Erdmann, Psychologische Briefe. 5. Aufl., S. 85. Der Trieb der weiblichen Seele drängt mehr auf das Anschauen des Ganzen hin und ist mehr auf die Einheit, als auf die Unterscheidung der Teile gerichtet. Wiese, Zur Geschichte und Bildung der Frauen. 2. Aufl., S. 99.

*) Man spricht oft von einem »weiblichen intellektuellen Instinkt«, von einem dem weiblichen Geschlecht eigentümlichen »intuitiven Erkennen« und führt darauf die auffallend schnellen und dabei oft überaus richtigen Urteile desselben zurück. Das heifst nichts anderes, als psychische Vorgänge, die sich keineswegs jeder Erklärung entziehen, in ein mystisches Gewand hüllen. Auch beim Denken kommen die seinen Verlauf bestimmenden psychischen Gründe nicht immer so klar zum Bewufstsein, dafs man davon stets sichere Rechenschaft ablegen kann. Das ist in der Schnelligkeit des weiblichen Geisteslebens in höherem Mafse der Fall, als bei dem des männlichen Geschlechts, zumal da den Frauen das oft abgeht, was man Disziplin des Denkens nennt. Dieser Umstand, wie die oben ausgeführte Einwirkung der begleitenden Gefühle, die oft, wenn auch in weit geringerer Klarheit das vorwegnehmen, was das geschulte Denken nur als Resultat strenger Gedankenarbeit gelten läfst, setzen derartige Erscheinungen des Geisteslebens genügend in das Licht, so dafs man dafür nicht zu unerklärlichen Begriffen seine Zuflucht zu nehmen braucht. Damit soll nicht bestritten werden, dafs es wenigstens vorläufig noch manches unerklärliche psychische Problem gebe. Auch im Geistesleben spielt ein gewisser Mechanismus keine unbedeutende Rolle, den nachzuweisen nicht immer gelingt, ein Mechanismus, der auch darin sich zeigt, dafs der nicht ins Bewufstsein tretende Inhalt des Seelenlebens nicht ohne Einflufs bleibt auf die bewufsten Zustände und Vorgänge.

**) Männer richten nach Gründen; des Weibes Urteil ist seine Liebe; wo es nicht liebt, hat schon geurteilt das Weib. (Schiller.)

begünstigt, so wird eben dadurch aber auch die Qualität derselben benachteiligt. Das sprachliche Kleid der Begriffe, das die durch gröfsere Sprachgewandtheit bevorzugten Mädchen sich schneller aneignen und geschickter benutzen, vermehrt leicht den Schaden. Zufrieden mit dem Namen, diesem Kleid für die Begriffe, wirtschaften sie gern zum Nachteil für das Denken mit einem blofsen Scheinbesitz an diesem wichtigen Material. Die mehr sprungartige Bewegung ihres Denkens, der eine gewisse Weite des logischen Gewissens zu Hilfe kommt, gibt den Resultaten ihrer Gedankenarbeit ihren unsicheren Charakter.

Ist die gröfsere Erregbarkeit des Geistes der Entwicklung des Gefühslebens günstig, so ist eine Folge davon doch auch die dem weiblichen Geschlechte eigene Empfindlichkeit, die vor nicht immer zu vermeidenden rauheren Berührungen zurückschreckt, wie die Disposition zu einem Umschlag der Gefühle in Affekte, und namentlich die deprimierenden.

Mit der Anbequemungsfähigkeit, der sich das Bedürfnis gesellt, sich anzulehnen und anzuschmiegen, und die das weibliche Geschlecht zugänglicher macht der Teilnahme an anderer Wohl und Wehe, geschickter, zarte Rücksicht zu nehmen auf die Mitmenschen, geneigter, in das Denken und Fühlen derselben sich zu versetzen, und selbstloser in seinem ganzen Wesen, verbindet sich oft der Mangel an Selbständigkeit, die für die Charakterfestigkeit die Vorbedingung ist, wie die Unfähigkeit, die Sachen von den Personen zu trennen. Damit steht im Zusammenhang die Tatsache, dafs Suggestivwirkungen bei Mädchen gröfser sind als bei Knaben.

Das weibliche Feingefühl und der weibliche Scharfblick, die in allem, was Sache des Taktes ist, so vorteilhaft sich ausprägen, verleihen ihrer Trägerin ein Übergewicht in der sittlichen Sphäre, soweit hier nicht die Kraft des Willens, sondern die Feinheit des Empfindens in Frage kommt. Dafür geht dem weiblichen Geschlecht in höherem Mafse als dem männlichen die Gabe ab, nach allgemeinen, grofsen Gesichtspunkten das sittliche Denken und Tun zu gestalten, wozu sich in geistig regen und zugleich sittlich gesunden Knaben ziemlich früh die Ansätze bilden. Findet sich auch die opferfreudige Herzensgüte häufiger bei Frauen als bei Männern, die Weichheit des Gemütes, die für solche Herzensgüte Voraussetzung ist, mehr bei Mädchen als bei Knaben, und ist die selbstlose Hingabe mehr der weiblichen Natur gemäfs als der männlichen, so sind doch auch der ersteren wieder andere Fehler eigentümlich, die der letzteren seltener anhaften.

Zwar sind Fleifs und Eifer der Mädchen im Durchschnitt gröfser als bei den Knaben, aber die Motive dazu sind bei jenen oft weniger lauter als bei diesen. Statt des reinen Interesses an der Sache wirken bei der weiblichen Jugend eher als bei der männlichen Eitelkeit und Ehrgeiz mit. Dafs bei den Leistungen der Mädchen persönliche Rücksichten mitsprechen, dafs z. B. von der Sympathie für oder der Antipathie gegen den Lehrer die Schularbeiten beeinflufst werden, wird man ihnen, weil das zu sehr in der Natur des weiblichen Geschlechts begründet ist, deshalb noch nicht zum Vorwurf machen.

Mit der Wertlegung auf den Schein überhaupt mag es zusammenhängen, wenn dem Mädchen die Wahrheit nicht in so hohem Preise steht als dem wahrheitsliebenden Knaben. Läfst sich auch nicht behaupten, dafs Mädchen zum Lügen Neigung haben, in der Kunst aber, ein x für ein u zu machen, sind in den reiferen Jahren fast alle bewandert. Etwas scheinen zu wollen, ohne es zu sein, ist allerdings ein allgemeines menschliches Gebrechen, aber im ganzen ist es doch wohl verbreiteter unter den Frauen als unter den Männern; das Geschick, sich zu verstellen, besitzen Mädchen durchschnittlich in weit höherem Mafse als Knaben. Dafs die Frauen Rang und Stand höher zu schätzen pflegen als die Männer, kann den nicht Wunder nehmen, der zu beobachten oft Gelegenheit hat, dafs schon ziemlich kleine Mädchen von der Lebensstellung ihrer Eltern ein viel entwickelteres Bewufstsein haben als ihre Brüder. Obwohl gerade bei dem schwachen Geschlecht der Hochmut einen besonders häfslichen Eindruck macht, trifft man ihn doch hier häufiger an als bei dem starken.

Der Autorität der intellektuell oder in anderer Beziehung überlegenen Personen

sich zu unterwerfen, ist das weibliche Geschlecht im natürlich lebhafteren Bewufstsein einer gewissen Schwäche gern bereit, die Autorität des Gesetzes anzuerkennen, hat es geringe Neigung; fremdes Recht zu respektieren, macht ihm eine Mühe, deren es sich gern entschlägt. Auf Rechnung der Geringschätzung solcher Rechte und nicht blofs auf die der Vergefslichkeit, deren man das weibliche Geschlecht mehr als das männliche zeiht, ist es zu schreiben, wenn jenes im Halten gegebener Versprechungen vielleicht weniger skrupulös ist, als das die Männer sind, deren Zuverlässigkeit in dieser Beziehung damit keineswegs als allgemein eingehaltenes Gesetz hingestellt werden soll.

Nicht ohne Grund heifst es wohl nur: Ein Mann, ein Wort. Die Gepflogenheit des weiblichen Geschlechts oder wenigstens der Mehrzahl seiner Vertreterinnen, viele Worte zu machen, ist nicht nur eine Bekundung der gröfseren Redegewandtheit, sondern vielleicht auch ein Beweis des geringeren Vertrauens auf deren Eindruck. Auf diesen Mangel ebenso, wie auf jenen sprachlichen Vorzug ist es zurückzuführen, wenn die Kunst, im Reden, z. B. auch bei dessen Verwertung als Erziehungsmittel, rechtzeitig ein Ende zu machen, bei den Frauen nicht eben sehr entwickelt ist.

Die geringere Reizempfänglichkeit der männlichen Jugend und das langsamere Tempo seines geistigen Lebens, das nicht so rasch als bei dem weiblichen Geschlecht zu einem relativen Bildungsabschlufs drängt, prägt jenem meist eine gewisse Schwerfälligkeit und Unbeholfenheit auf, von der die gröfsere weibliche Gewandtheit sich günstig abhebt. Es ist nur die notwendige Folge von jener Langsamkeit und ein Symptom dieser Schwerfälligkeit, wenn bei den Knaben die Sprachgewandtheit nur sehr allmählich sich ausbildet und das Ungeschick im Reden häufig nicht ganz sich verliert.

Das tiefere Erfassen der Dinge von seiten des männlichen Geschlechts und die gröfsere Gründlichkeit der Geistesarbeit, die auf eine mehr verstandesmäfsig analysierende und vergleichende Betrachtung sich stützt, ist gepaart mit einer geringeren gemütlichen und ästhetischen Anteilnahme an Personen und Sachen. Die gröfsere Neigung, zum Allgemeinen und Abstrakten sich durchzuarbeiten, die von dem stärkeren spekulativen Interesse getragen wird, benachteiligt leicht die scharfe Auffassung und richtige Würdigung des einzelnen. Der bei Knaben kräftiger sich entwickelnde Trieb, sich in die Dinge zu vertiefen, ein Trieb, der freilich auch wieder oft durch die gröfsere Trägheit gehemmt wird, setzt jene der Gefahr aus, in Einseitigkeit sich zu verlieren. Legt das männliche Geschlecht und ganz besonders in der Jugend geringen Wert auf das Äufsere, so wird es dadurch nicht selten verführt, die Bedeutung von Form und Schein zu unterschätzen. Schwer und ungern fügt es sich darum den feineren Geboten der Sitte, die zu beobachten dem Mädchen soviel leichter zur anderen Natur wird.

Das Übergewicht der verstandesmäfsigen Auffassung macht schon die männliche Jugend dem Zweifel mehr zugänglich, und diese skeptische Richtung hemmt bei ihm die Entwicklung einer innigen Beziehung zu dem, was nur mit Glauben und Vertrauen ergriffen werden kann. Weil die Religion vorzugsweise im Gemüt wurzelt, ist die männliche Seele und zwar namentlich in jungen Jahren dafür weniger empfänglich als das weibliche Herz.

Das Wohlgefallen beider Geschlechter an allem, was Mut und Kraft erfordert, ein Wohlgefallen, das bei den Knaben besondere Stärke zu zeigen pflegt, verbindet sich bei diesen seltener als bei den Mädchen mit dem Mifsfallen am Rohen und Derben.

Wird das männliche Geschlecht in seinem Urteil nicht so leicht bestimmt und darum auch nicht so leicht irregeleitet durch die den Vorstellungsverlauf begleitenden Gefühle, so zeigt sein Denken und Tun — das gilt wieder in besonders hohem Grade von der Jugendzeit — oft einen Mangel an feinerem Empfinden, dem sich die Neigung gesellt, gegen die Regungen des Gefühls, die auch bei ihm nicht fehlen, sich aufzulehnen. Die Rücksichtslosigkeiten, die derbe Jungen so oft sich zu schulden kommen lassen, sind manchmal nur die Hülle, hinter der jene Neigung sich versteckt. Der geringere Einflufs, den auf das gesamte Geistesleben und auf seine

Aufserungen das Gefühl ausübt, macht es begreiflich, warum Knaben soviel weniger natürlichen Takt besitzen als Mädchen.

Wegen der geringeren Sensibilität ist zwar die männliche Jugend weniger disponiert zu deprimierenden Affekten, ihr kraftvolleres Geistesleben äufsert sich aber dafür um so eher in sthenischen Gemütserschütterungen, namentlich in Aufwallungen des Zorns. Weniger leicht dem launischen Umschlag der Stimmung preisgegeben, äufsert sie dafür um so rücksichtsloser ihren Frohsinn durch wüstes Lärmen und gibt ihrem Unwillen um so unliebenswürdiger Ausdruck durch verdrossenes, mürrisches und trotziges Wesen.

Gern stellt der Knabe für sein und der anderen Tun Gesetze auf und fügt sich unschwer ihren Forderungen, aber die Regeln des konventionellen Lebens sind ihm ein Greuel, nicht blofs, weil sie seinen Freiheitsdrang einengen, sondern mehr noch, weil er dafür eine souveräne Verachtung hegt.

Der stärkere Drang nach Selbständigkeit macht ihn wenig geeignet, sich andern anzubequemen, eine Kunst, die, weil sie ihm so natürlich ist, dem Mädchen so viel Liebenswürdigkeit verleiht. Sachliche Gründe respektiert er willig, persönlicher Autorität fügt er sich nicht ohne Widerstreben. Das auf das stärker entwickelte Kraftgefühl sich stützende Selbstbewufstsein bringt den Knaben in die Gefahr, dafs sein Egoismus, dem seine nach aufsen drängende Kraft oft so verletzende Formen gibt, üppig emporwuchert, im vollen Gegensatz zu der Selbstlosigkeit und hingebenden Selbstvergessenheit, deren das weibliche Geschlecht schon im zarten Alter fähig ist.

Dafs bei jenem das Begehren stärker ist als bei diesem, ist nicht nur der Erklärungsgrund für die gröfsere Willensenergie, sondern ebenso dafür, dafs das männliche Geschlecht im allgemeinen der verderblichen Macht der Leidenschaft mehr unterworfen ist als das weibliche. So sind z. B. Knaben weit mehr als Mädchen der Gefahr ausgesetzt, dafs sie von Lesewut oder von Sammelwut ergriffen werden, die so bedenkliche Verirrungen im Gefolge haben können.

Aus der gröfseren Willensenergie schöpft schon die männliche Jugend den gröfseren Tatendrang, der so segensreich sich gestalten, aber auch in Ungestüm und Mafslosigkeit ausarten kann und so oft ausartet. Der gröfseren Willenskraft entspricht es, wenn die Sittlichkeit des männlichen Geschlechts vorzugsweise im kraftvollen, ausdauernden Handeln sich bewährt, für die nicht minder wichtige, an die sittliche Kraft nicht geringere Ansprüche machende Tugend der Geduld ist es wenig veranlagt.

3. Mannigfaltigkeit des individuellen Gepräges in ihrem Einflusse auf die Grenzlinie zwischen den beiden Geschlechtern. So grofs auch die Zahl der unterscheidenden Merkmale ist, die im allgemeinen den beiden Geschlechtern eigentümlich sind, so wenig läfst sich doch eine absolute Grenze ziehen zwischen dem einen und dem andern. Bei dem Reichtum der Gestaltungen, die Natur und Verhältnisse schaffen, ist jedes einzelne Individuum wieder zu eigenartig, als dafs man ohne weiteres annehmen dürfte, das Gepräge des Geschlechtscharakters sei allen Menschenkindern in gleicher Weise aufgedrückt. Gibt es doch eine Menge weiblicher Wesen, bei denen wir Züge finden, die wir dem männlichen Geschlecht zugeschrieben haben, und umgekehrt männliche, denen Charaktereigentümlichkeiten der Frauennatur anhaften. Der grofse Einflufs, den dabei das Gesetz der Vererbung ausübt, nach dem oft Züge vom Charakter des Vaters auf die Töchter und Züge von dem der Mutter auf die Söhne übergehen, mag als einer der Erklärungsgründe dafür hier nur beiläufig erwähnt werden. Auch ist im Interesse der richtigen Beurteilung der Kinder wohl zu beachten, dafs manches von dem, was die beiden Geschlechter trennt, erst in dem reiferen Alter sich schärfer ausprägt, wenn auch die Voraussetzung dafür von Anfang an gegeben ist. So wenig daher auch eine solche nur in allgemeinen Zügen zu gebende Gesamtcharakteristik ausreicht, um den Erzieher in jedem einzelnen Falle richtig zu leiten, so unerläfslich vielmehr für die richtige Behandlung der zu Erziehenden ein spezielles Studium jeder einzelnen Kindesnatur bleibt; als allgemeine Richtlinien behalten die unterscheidenden Züge, die wir zu schildern suchten, ihre Bedeutung. Des

weiteren ausführen, wie diese Richtlinien für Theorie und Praxis der Erziehung zu verwenden sind, hiefse eine besondere Erziehuugslehre für die männliche und eine besondere für die weibliche Jugend schreiben. Wir würden unser Thema schon weit überschreiten, wenn wir es auch nur versuchen wollten, eine Reihe von Winken zu geben, wie die Erziehungspraxis die Kenntnis der Eigentümlichkeiten beider Geschlechter verwerten mufs, um bei beiden das beiden gemeinsame Erziehungsziel zu erreichen. Nur an den schon oben erwähnten allgemeinen Satz sei zum Schlufs noch einmal erinnert: Der Erziehung ist ein Erfolg nur in dem Mafse gesichert, in dem es ihr gelingt, das Günstige in dem Naturell zu unterstützen, dem Ungünstigen aber entgegenzuarbeiten. Das letztere freilich immer in der Einschränkung, die die Einsicht gebietet, dafs das Naturell das Stärkere ist, dem gegenüber jede vernünftige Erziehung von vornherein darauf verzichten wird, eine völlige Umgestaltung zu versuchen.

Literatur: Jean Paul Friedrich Richter, Levana. §§ 79—86. — K. von Raumer, Geschichte der Pädagogik. III, S. 165 ff. — Palmer, Evangelische Pädagogik. S. 309 ff. — Dr. Susanna Rubinstein, Psycholog. Essays. 2. Folge. S. 89 ff. — Hedwig Bender, Die deutsche Frauenbewegung. S. 10 ff. — Dr. Ritter, Ziele und Wege der höheren Mädchenbildung. S. 75 ff. — E. Ackermann, Die häusliche Erziehung. 2. Aufl. S. 217 ff. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Trüper u. Ufer, Beiträge zur Kinderpsychologie und Heilerziehung. Ebenda. — Marx Lobsien, Kinderideale. Zeitschr. f. päd.-psychol. Psychologie und Pathologie, herausgeg. von Ferd. Kemsies. Berlin 1903. Heft 5 u. 6. — Ders., Kind und Kunst. Zeitschr. f. Philosophie und Pädagogik. 12. Jahrg. 3.—6. Heft. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

Eisenach. Ackermann

Kollegialität

1. Kollegialität im engeren Sinne. Indirekte und direkte Pflichten derselben. 2. Kollegialität im weiteren Sinne.

1. Kollegialität im engeren Sinne. Es gibt Berufsarten, die in der Regel durch einen einzelnen ausgeübt werden, so dafs er allein die Aufgaben übernimmt, allein die Verantwortung trägt und den Ertrag erhält, z. B. der Beruf des Arztes, des Geistlichen. Aber es gibt daneben auch zahlreiche Berufsarten, in denen die Natur der Arbeit und ihre gröfsere Ausdehnung eine Vereinigung mehrerer Personen nötig macht, welche nicht nur für eine einzelne Aufgabe wie z. B. bei Konsultationen, Kommissionen, Enqueten u. dergl., sondern für die Dauer und unter Anwendung des Prinzipes der Arbeitsteilung gemeinschaftlich einem und demselben Zwecke dienen. Zu diesen Berufen gehört besonders auch der des Lehrers an öffentlichen wie privaten Schulen. Diese Einrichtung wird deshalb nötig, weil die Zahl der Schüler mehrere Lehrer verlangt und weil die Aufgaben eines Schulbetriebes, besonders einer höheren Schule, so mannigfaltig und weitverzweigt sind, dafs Männer und Frauen von verschiedener wissenschaftlicher und technischer Vorbildung sich vereinigen müssen, um den Gesamtzweck der Schule zu erreichen. Eine in diesem Sinne nach dem Prinzip der Gleichberechtigung gebildete Vereinigung pflegen wir Kollegium zu nennen und die Grundsätze, nach denen das Zusammenwirken gepflegt wird, unter dem Namen Kollegialität zu begreifen.

Diese Eingliederung der Persönlichkeiten in einen Organismus verleiht einem jeden Mitgliede Rechte, die in der Gleichberechtigung gegeben sind, legt aber auch entsprechende Pflichten auf, die aus dem obersten Ziel einer Schule erfliefsen. Zuerst ist es nötig, dafs für den Unterricht von dem Kollegium der Unterrichtsplan, sowohl Auswahl und Gliederung des Unterrichtsstoffes als auch das methodische Verfahren in den Grundzügen vereinbart wird, damit in dem Nebeneinander und Nacheinander der Unterrichtsfächer der rechte Zusammenhang gewahrt wird, der zu einer Einheit führt. Es ist eine Pflicht der Kollegialität, sich diesen Mafsnahmen unbeschadet der persönlichen Eigenart zu fügen und die Arbeit der Amtsgenossen, jeder an seinem Teile, zu fördern. Nicht minder wichtig ist es, dafs innerhalb eines Kollegiums verwandte und nicht entgegensetzte Anschauungen über die Erziehung und Behandlung der Schüler obwalten, und es wird zur Pflicht, diesen Geist zu erfassen und zu betätigen. In beiden Fällen wird es darauf ankommen, dafs nicht ein Lehrer die Arbeit und die Bemühungen des anderen,

der neben ihm oder vor ihm an denselben Schülern zu arbeiten pflegt, offen oder versteckt vor den Schülern dergestalt beurteilt, dafs dadurch die Pietät der Schüler verletzt und die Gewissen verwirrt werden. Dies ist der gewöhnlichste Verstofs gegen die Kollegialität. Er wird vermieden werden, wenn ein jedes Mitglied eines Kollegiums sich gegenwärtig hält, dafs jedem aufrichtig strebsamen Lehrer auch eine besondere Gnadengabe beschieden ist, durch die er in seiner Weise Wirkungen erzielt, die sich oft dem Blicke anderer ganz entziehen, und wenn andrerseits im Zusammenwirken der Amtsgenossen der Ton der Wahrheit herrscht, die besonders dem Leiter einer Anstalt befohlen ist. Es ist nicht zu leugnen, dafs die kollegiale Arbeit Anforderungen an die Selbstverleugnung stellt, die demjenigen erspart sind, der ganz auf sich gestellt seinem Berufe obzuliegen vermag. Aber es gibt im Lehrerberuf ein probates Mittel, das über alle Schwierigkeiten hinweghilft: das ist die selbstlose Hingabe an die Jugend. Die Erfahrung lehrt, dafs es um die Kollegialität auch da überall am besten steht, wo eine nicht in schönen Worten glänzende, sondern durch treue Pflichterfüllung sich betätigende Liebe zur Jugend das Band ist, das alle verbindet.

Insofern die bisher bezeichneten Formen der Kollegialität mehr im Verkehr mit der Jugend zum Ausdruck gelangen, kann man sie die indirekten Pflichten der Kollegialität nennen. Zu ihnen kommen die direkten, die sich im Verkehr des Lehrers mit seinen Amtsgenossen äufsern. Auch diese sind aus dem Zweck der Schule abzuleiten. An der Erreichung des Zweckes arbeitet ein jedes Mitglied, und es wäre allein schon im Hinblick auf die verschiedenartigen Bedürfnisse und Neigungen der Zöglinge falsch, den verschiedenen Fächern eine verschiedene Wertschätzung angedeihen zu lassen und sie auf die Vertreter der Fächer zu übertragen. Darum darf innerhalb des Kollegiums, wenn anders das Wohl und die Ausbildung der Jugend als Hauptsache gilt, keinem ordentlichen Mitgliede die Bezeichnung und Behandlung des Kollegen oder Amtsgenossen vorenthalten werden, ohne Rücksicht auf Vorbildung oder Lebensalter. Das Geheimnis der rechten Kollegialität besteht darin, dafs sich jedes Mitglied leiten läfst von der Überzeugung, dafs die eigene Bedeutung und Anerkennung keineswegs entspringt aus der Zurückdrängung und Verkürzung eines andern. Vielmehr liegt die Kollegialität gerade darin begründet, dafs jeder neidlos die Bedeutung des anderen anerkennt und zu ihrer freien Entfaltung beiträgt, stets bedenkend, dafs auch wenn einem andern die gröfste Bedeutung zugestanden wird, immer noch bei der Mannigfaltigkeit der Aufgaben und der Verschiedenartigkeit menschlicher Begabung zahllose Möglichkeiten für andersgeartete Verdienste verbleiben. So einfach und natürlich diese Erkenntnis erscheinen mag, so schwer findet sie bei dem natürlichen Menschen, der von dem Triebe der Pleonoxie beherrscht wird, Eingang, und in der Tat führt diese Erkenntnis und ihre Befolgung auf die Grundlehren christlicher Ethik und Gesinnung Galat. 6, 2—5. Ein solcher Geist wird um so sicherer in einem Kollegium wirksam werden, wenn auch der Leiter der Anstalt trotz seiner besonderen Pflichten nicht aufhört solche Kollegialität zu üben und von seinen Kollegen wiederum mit in die Kollegialität eingeschlossen wird. Jedenfalls kann die Kollegialität für einen Kreis von Amtsgenossen eine Quelle des Segens werden, und die starken Wirkungen mancher Schulen erklären sich nicht zuletzt aus der Pflege der echten Kollegialität.

2. Kollegialität im weiteren Sinne. Der Begriff wird ferner auch angewandt auf Angehörige desselben Standes, welche durch gleiche Ideenkreise, gleiche Arbeit, Freuden und Leiden verbunden sind, ohne dafs sie dem gleichen Kollegium angehören. In diesem Sinne schliefst der Begriff die Pflichten eines besonders verständnisvollen und höflichen Entgegenkommens in sich, die auch von anderen Ständen anerkannt werden und dem Lehrerstande, der die Träger der Bildung in sich vereinigt, allezeit zur besonderen Zierde gereichen sollen.

Halle a. S. A. Rausch.

Konferenzen

1. Einheit des erzieherischen Gesamtwillens 2. Verabredungen in Bezug auf gewöhnende Erziehung durch Schulordnung und Unterricht. 3. Schülerbesprechungen. 4. Einheit des Lehr-

plans, Fach- und allgemeine Konferenzen. 5. Verfügungen der Behörden. 6. Direktorenkonferenzen. 7. Klassenbuch; Zensur- und Versetzungskonferenzen. 8. Disziplinarkonferenzen. 9. Verhandlungen mit Lehrern. 10. Konferenzprotokolle.

1. Einheit des erzieherischen Gesamtwillens. Konferenzen sind diejenigen schulamtlichen ordentlichen oder aufserordentlichen Versammlungen eines Lehrerkollegiums, welche die Einheit des erzieherischen Willens in dem Ganzen des Schullebens zu praktischer Geltung zu bringen haben. Die Erziehung zur sittlichen Persönlichkeit hat nur dann Erfolg, wenn die Erzieher durch das Bewufstsein eines einheitlichen Gesamtzweckes sich verbunden wissen, wenn die Lehrfächer planmäfsig aufeinander und auf den letzten Erziehungszweck bezogen werden. Einheit in der Vielheit ist das oberste Gesetz für die Schularbeit. Störungen dieser Einheit durch Vereinzelung des Unterrichts oder des persönlichen Willens einzelner Erzieher bewirken in der Seele des Zöglings Zweifel, Widerstreben und unsicheres Hin- und Herschwanken. Jeder ordentliche Erzieher macht seine Individualität dem Ganzen dienstbar, und das Pochen auf die Eigenart wird ohne diese Schranke zur Eigenwilligkeit. Aber auch die einseitige Betonung des Fachunterrichts innerhalb des Gesamtorganismus stört den einheitlichen Zweck der Erziehung, die Ausgestaltung des Individuums zum sittlichen Charakter. Daher bedarf die Schule der Organisation zum Zwecke der Darstellung solcher Einheit in der Vielheit; der einzelne einsichtsvolle Erzieher fördert von seiner Stelle aus die Einheit und wird durch sie selbst wieder gefördert und gehoben; dem Zögling bleiben die Qualen des inneren Widerstreites erspart, das gesamte Schulleben spricht für ihn und zu ihm sich aus in dem Wort: dienet einander (1. Petri 4, 10).

2. Verabredungen in Bezug auf gewöhnende Erziehung durch Schulordnung und Unterricht. In diesem Sinne haben die Konferenzverhandlungen den Charakter von dienstlichen Verabredungen. Der vorsitzende Direktor komme zu ihnen gehörig vorbereitet, er gebe das erste Beispiel der Unterordnung unter das Ganze, nicht des eigenwilligen Bestehens auf seinem persönlichen Meinen, er vereinige mit dem Allgemeinen die Rücksicht auf das individuelle Leben der Schule. Manche Erscheinungen des öffentlichen Lebens begründen den Zug der Schulverwaltung zur Herstellung einer gewissen einheitlichen Gleichmäfsigkeit, aber andrerseits hat auch das individuelle Leben das Recht auf Berücksichtigung, darum gilt es zwischen beiden Richtungen vernünftig zu vermitteln. Der Direktor zeige auch im persönlichen Verkehr mit den Kollegen, wie ihm die Idee der Einheit in der Vielheit und das rechte Verhältnis zwischen Allgemeinem und Besonderem über alles geht. Aus diesem kräftigen Bewufstsein heraus erklärt sich auch sein Recht, unter Umständen einem Konferenzbeschlufs seine Zustimmung zu versagen.

In den Konferenzen verabredet man die feste äufsere Ordnung des Schullebens, die Mafsnahmen zum Zwecke der Schulhygiene, der Sauberkeit, des geregelten Unterrichtsbetriebes, der Pünktlichkeit, der Ordnungsliebe in den einzelnen Klassen sowie im Schulhaus und -hof. Der Schwerpunkt liegt in der allseitig zu übenden Gleichmäfsigkeit und Konsequenz; diese beiden stärken »das Gedächtnis des Willens«, die Gewohnheit. Stockungen führen sofort zur Häufung des Strafregisters. In der Hand des Ordinarius liegt es, den Gesamtwillen der Schule seiner Klasse gegenüber gewöhnend geltend zu machen. Die in der Konferenz geordneten Aufsichten geben dem aufsichtführenden Lehrer die Macht, Durchbrechungen des Gesamtwillens zu verhindern. Selbst in Bezug auf Beurlaubungen u. dergl. mufs Einheitlichkeit herrschen. Je nach den besonderen Verhältnissen des Anstaltslebens und auch im Sinne der gesteigerten Pflege des Gemeinschaftslebens in der Schule können Schülern der oberen Klassen als bestellten Helfern Teile der Aufsicht übertragen werden. Der Direktor überwacht und kontrolliert; wo er einzugreifen nötig hat, geschehe es im Interesse der Konsequenz des Gesamtwillens; er hebe die innere Bedeutung und das Ansehen des Klassenlehrers und der aufsichtführenden Lehrer, ohne mehr als nötig ist zu zentralisieren. Für die Verabredungen in Bezug auf die feste Ordnung in den unterrichtlichen Veranstaltungen entscheide

die Pflege des ästhetischen Wohlgefallens an geordnetem Tun und die Gewöhnung an geregelte Arbeit, welche das erwachende und sich vertiefende Interesse stetig begleiten mufs. Hierher gehört Einrichtung der Hefte und Bücher, die Mafsnahmen zur Pflege einer guten Schrift, für die jüngeren Schüler die Einrichtung des Aufgabenbuches, die Regelung des Korrekturwesens und des Verhältnisses der Haus- zur Schularbeit für alle Klassen. Für die Bemessung der Hausaufgaben hüte sich die Konferenz vor wesenlosen Schablonen, der rechte erzieherische Geist würdigt auch die individuellen Verhältnisse in der Erziehung der Schüler zur Arbeit und Arbeitsamkeit. Hier mag die Einzelindividualität eines frischen Lehrers ein weites Feld segensreichen Wirkens finden. Umgekehrt läfst das Tadel- und Strafregister der Schule die Hemmungen des einheitlichen Gesamtwillens deutlich erkennen. Der Mangel an Geschick mit Schülern umzugehen, langweiliger Unterricht, Mangel an Folgerichtigkeit in der erziehlichen Leitung führen zu Störungen; die Praktiker mögen sich vor Grundsatzlosigkeit in Bezug auf die Wahl der Strafmittel und deren Ausführung hüten. Tatsächlich wird nichts oder nur wenig durch mechanisches Strafen erreicht, wo durch Gewöhnung erzogen werden soll. So viele individuelle Gebiete des Gewöhnens, so viele des erziehlichen Nachdrucks mufs es geben. Schwache Naturen und übereifrige können aber auch viel verderben. Bewufstsein gegenseitigen Ineinandergreifens und ein festes Stehen auf den gleichen Grundsätzen der Erziehung erhalten das Schulleben im rechten Gleise. — Auf dem Gebiete der Erziehung zum Fleifs herrscht noch viel mehr Grundsatzlosigkeit. Wir sind noch weit davon entfernt, dafs in den höheren Schulen die gesamte Arbeit Sache des freien Interesses ist. In praxi wird oft genug aus dem debere ein cogi. Gerade in dem Urteil über den Fleifs müssen die psychologischen und ethischen Gesichtspunkte einer vernünftigen Erziehung zusammentreffen. Das Urteil mechanischer Köpfe im Unterricht ist gar nicht selten schief.

3. **Schülerbesprechungen.** Die vierteljährlich einmal anzusetzende Konferenz zum Zwecke der Schülerbesprechung hat die Aufgabe, alles zur Beurteilung des Schülers dienende Material in gegenseitigem Austausch beizubringen, aber so, dafs Theorie und Praxis sich gegenseitig ergänzen und durchdringen. Lehrer müssen den Schüler stets nur als werdenden nehmen; der Erzieher soll den fertigen Mann vorausahnen auch unter allen Torheiten und Unfertigkeiten des Knaben. Das Leben gibt, wie bekannt, recht oft dem Lehrerurteil nicht recht. Die Konferenzen bieten, indem sie den jeweiligen Stand des Schülers in Bezug auf sein wissenschaftliches und sittliches Verhalten feststellen, dem Direktor und Ordinarius ein Gesamtbild ihrer Schüler dar und verhüten die verwunderte Bemerkung schwächerer oder eigenwilliger Lehrer, bei mir ist so etwas nicht vorgekommen. Wo in Leistungen und Fleifs auffallende Unterschiede bemerkt werden, gilt es, die Eigenart der Schüler tiefer zu ergründen, um ihr gerecht zu werden. Schüler und Eltern möchten gern schwache Befähignng oder Mangel an Gedächtnis betonen, so unwahrscheinlich es für den Psychologen ist. Es wird eben tiefer auf die Gründe der Hemmungen in der Lernarbeit oft vermutend oder kombinierend einzugehen sein. Abgesehen von äufseren Verhältnissen des Umgangs, des Pensionslebens und dergl. spielen allgemeine Einflüsse der Zeit und des Zeitgeistes, Hast im Erwerben und Geniefsen, Nervosität, Zuschnitt des häuslichen und gesellschaftlichen Lebens eine Rolle mit, zumal um Zerfahrenheit und Zerstreutheit anwachsen zu lassen. Vertraulich dringt oft der Direktor in mancherlei ein, vertraulich sind seine Andeutungen in der Konferenz. In dem gegenwärtigen Widerstreit zwischen Schule und Haus mufs die Schule wissen, was sie will, sie darf keine Zerfahrenheit zeigen statt jenes einheitlichen Gesamtwillens, dem allein die Erziehung zur Arbeit als dem Grundstein alles Glückes des Einzelwesens und der beseelten Gesellschaft gelingen kann! Hie und da kann, ja mufs die Schule den Rat eines erfahrenen Arztes hören, aber sie halte fest an ihrem sittlichen Bewufstsein in der Leitung ihrer Schüler. Direktor und Ordinarien üben nach diesen Besprechungen ihren Einflufs auf die Schüler aus. Des Direktors Gnadengabe mufs die tiefere Kenntnis seiner Schüler sein, dienstlich aber hat er zu verhindern, dafs der einzelne

Lehrer den Gesamtplan der Schule durchkreuzend in die Schüler hineinredet: du bist ein Dummkopf, du wirst nicht versetzt, du kannst lieber abgehen. — Die neuen Lehrordnungen seit dem Jahre 1892 bezeichnen die Stellung sehr deutlich, welche der Ordinarius im Organismus der erziehenden Schule einnehmen soll. Er fülle sie aus mit Einsicht, Takt und warmem Herzen. Schülerbesprechungen im einzelnen sind durch seelsorgerischen Verkehr nutzbar zu machen, der von Herz zu Herz gehen muſs.

4. Einheit des Lehrplans; Fach- und allgemeine Konferenzen. Weil Pflichtgefühl, Interesse und Trieb zur Selbsttätigkeit die Hebel der Erziehnng zur sittlichen Persönlichkeit sind, so hat die Konferenz sich auch die Hebung der geistigen Kraft der Schüler durch den Unterricht angelegen sein zu lassen. Wieviel kommt doch auf die Hebung des Selbstvertrauens an! Aber auch zu selbsttätiger Wiederholungs- und Ergänzungsarbeit bedarf es einmütiger Anregung; Lauheit und Selbstzufriedenheit hindern den einheitlichen Gesamterfolg. Tritt ein Fach einseitig und überwiegend hervor, so behandle die allgemeine Konferenz die Sache ohne persönliche Reibungen; handelt es sich um Fachfragen, so bringe sie die Fachkonferenz zum Austrag. Wahrnehmungen in den schriftlichen Arbeiten und in den Unterrichtsstunden mögen in den Konferenzen mit Takt besprochen werden, am besten so, daſs den Beteiligten ausgiebig Zeit zur Vorbereitung gegeben wird. Abgesehen von den mehr psychologischen Fragen weist die neuere Lehrordnung auf viele Fragen von Bedeutung hin, so auf die Pflege der Anschauung und die Benutzung von Anschauungsmitteln, die Schulung von Auge und Ohr, das induktive Lehrverfahren, das Übersetzen in die Muttersprache, die Erfahrungen an den kleinen Klassenaufsätzen, die Anleitung zum zusammenhängenden Sprechen, die unterrichtlichen Mittel zum Schutz gegen das Verlangen nach unerlaubten Hilfen. Am wichtigsten bleibt aber doch die Frage nach Herstellung einer Lehrplaneinheit und Mittelpunktlichkeit des Unterrichts. Vorläufig hege man noch nicht sanguinische Hoffnungen. Es fehlt noch viel daran, daſs sich die Erkenntnis von der Notwendigkeit einer Lehrplaneinheit und einer auf inneren Zusammenhang der einzelnen Tatsachen- und Gedankenreihen gerichteten Unterrichtsweise allgemein durchgerungen hätte und die treibende Kraft für die Ausgestaltung des Unterrichts im allgemeinen wie im einzelnen geworden wäre. Trotzdem werden Fingerzeige für die Behandlung der Sache in den Konferenzen unerläſslich sein. Es gelingt leicht die Anregung, daſs der Lehrer in seinen Lehrgebieten Berührungspunkte finde und festhalte, Zusammenhänge herstelle, aus Mittelpunkten heraus dem Einzelnen in der Berührung mit einem Ganzen mehr Licht gewähre. Soll diese Verknüpfung aber geschehen durch die vereinigte Arbeit mehrerer Lehrer, die sich gegenseitig ihre Gedankenkreise zur weiteren Verwebung übergeben, so würde die Konferenz der rechte Boden für die Verabredung sein, nur müſste erst noch die Scheu überwunden werden, sich gegenseitig »in die Karten sehen zu lassen.« Herrscht über die psychologisch-ethischen Grundlagen des Unterrichts der höheren Schule erst kein Zweifel mehr, dann wird's eine Lust sein, so gemeinsam sich in die Hände zu arbeiten. Da weist die Pflege der Anschauung hin auf die Übung im Zeichnen den Botaniker, den Erklärer eines Kunstwerkes (Laokoon!), den Ausleger der dramatischen Poesie (Perspektive!). Turnen, Singen und Deutsch lassen Zusammenhänge zu, Erdbeschreibung und Naturlehre vereinigen sich auf den Unterstufen recht gut in einer Hand, und so läſst sich die Wahl der deutschen Lesestücke, ja die Wahl des Lesestoffs im altklassischen Übungsbuch sehr wohl aus mittelpunktlichen Gesichtspunkten erklären. Mehr und mehr werden wir vom Zufälligen zum Planmäſsigen übergehen, wozu allerdings eine fortgesetzte selbsttätige Schulung in der Arbeit nach psychologischen Gesichtspunkten gehört. Das Wenige, über das wir verfügen, wird doch durch die methodische Durcharbeitung, die Gewinnung reichhaltiger und Vertiefung fördernder Beziehungen ein Quell tüchtiger Bildung. Vorläufig wird der Schulleiter, der von der Bedeutung der Lehrplaneinheit für die sittliche Erziehung der Schüler durchdrungen ist, auf dem Wege des Wirkens von Person zu Person das Meiste tun müssen, weil aber die Frage nach der Charakterbildung von der eines einheitlichen Unterrichts nicht zu trennen ist, wird er auch in den Konferenzen im gleichen Sinne

zu wirken nicht müde werden; vor allem in den Fachkonferenzen. Zahlreiche Fachkonferenzen gingen der Durchführung der neuen Lehrordnungen voraus, Fachkonferenzen bereiten den Lehrplan für jedes neue Schuljahr vor, durch einen dem individuellen Leben der Anstalt angepafsten Grundlehrplan müssen sie die Schule auch weiter vor Stillstand bewahren. An ihnen beteiligen sich alle Lehrer desselben Faches; schon dafs jeder Fachlehrer eine Übersicht über den Gesamtbetrieb seines Faches gewinnt, schützt vor Einseitigkeit und Verengung; wichtig ist die Stoffauswahl und Gliederung, die Erkenntnis der Stelle, wo ein Teilganzes abschliefst oder wo das neue Teilganze sich mit Hilfe organischer Wiederholung anschliefst. Jeder Lehrer soll wissen, was er von früher vorauszusetzen hat. Memorierpensa werden durch Aushang im Konferenzzimmer allgemein bekannt gemacht. Auf dem Gebiete der altklassischen Lektüre werden gehörig durchgearbeitete Lesepläne dem Unterrichte zu Grunde gelegt. Man wird späterhin die Vereinzelung gar nicht mehr verstehen, welche bei Wahl der Lektüre und ihrer Teile geherrscht hat. Der energische Trieb einer Schule oder ihres Leiters, mit der Zusammenhangslosigkeit und dem planlosen Vielerlei zu brechen, wäre schon ein Schritt vorwärts zur Einheit des Unterrichts. Endlich wird das Weitere in Bezug auf Haus- und Klassenaufgaben im Fache, auf die Korrekturen verabredet. Machen im Laufe des Schuljahres Bedenken oder Zweifel sich geltend, z. B. auf Ansprüche an die Hausarbeit, auf den Mangel an Zusammenarbeiten von Klasse zu Klasse oder auf methodische Fragen, so bringe die Fachkonferenz Verständigung. Die neuen Lehrordnungen machen schon das Aneinanderrücken gewisser Fächer zur Pflicht; der deutsche und lateinische Unterricht liege möglichst in einer Hand, man gewinnt so viel leichter eine Einheit der grammatischen Terminologie und schult das Ohr für das Unterscheidende zwischen fremder und Muttersprache. Wir betonen jetzt mit Entschiedenheit die planmäfsige Hebung des Sprachgefühls; hierzu ist die Einheitlichkeit im Unterricht des Deutschen, der alten und modernen Sprachen unerläfslich. Bei der Wahl der Lesestoffe für den Unterricht spricht das geschichtliche und ethische Interesse mit; gebend und empfangend ergänzen sich Sprach- und Geschichtslehrer bei der Wahl altklassischer Lektüre. Es müssen sich Mittelpunkte für das geschichtliche, ethische, religiöse Interesse ergeben; auf diesem Wege gelangt man zur Vereinigung verwandter Gedankenreihen, schreitet man Schritt für Schritt zur Einheitlichkeit des Unterrichts vorwärts. Hierzu dienen die erweiterten Fachkonferenzen, an denen die Vertreter der verwandten Fächer sich beteiligen. Die Fruchtbarkeit solches Zusammenwirkens wird namentlich bei der Wahl der Aufsatzthemata zu bemerken sein. Diese Aufgaben dürfen nur aus den erarbeiteten Gedankenkreisen des Unterrichts herauswachsen, die Schüler sollen nicht über alles Mögliche schreiben. Nur in dieser Beschränkung erzielen wir ein sicheres Können, eine sichere Herrschaft über Inhalt und Form. Der deutsche Aufsatz ist ein Brennpunkt, in welchem die Strahlen der verschiedenen Gedankenreihen sich gegenseitig ergänzend und bedingend zusammenlaufen. Der Lehrer mufs sich nur auf eine organisierte Fühlung mit den übrigen Fächern und deren Vertretern sicher verlassen können. Es sei aber nachdrücklich vor jeder schablonenartigen Arbeit gewarnt. Dies gelte besonders auch von den kleinen Klassenaufsätzen, welche in richtiger Behandlung ein Bildungsmittel ersten Ranges werden können, zugleich eine Vorschule für das zusammenhängende Sprechen und Vortragen. Es ist sehr schwer, sich über ein engbegrenztes Stoffgebiet knapp, gedrungen, geordnet und ohne erhebliche formelle Mängel schriftlich oder mündlich zu äufsern; darum liegt hier die denkbar beste Vorschulung für künftige Juristen, Ärzte, kurz Beamte jeder Art vor. Vor allzupeinlichem Reglementieren sei ausdrücklich gewarnt. — Jedenfalls sehe man zu, dafs in allgemeinen und Fachkonferenzen ein reger Austausch der Erfahrungen geschehe, dafs man des Bewufstseins frischen Sichindiehändearbeitens froh werde. Eine Wirkung hiervon ist auch die Organisation der Privatlektüre als einer selbsttätigen Ergänzungsarbeit. Nicht Dilettanterei, aber auch nicht Furcht vor umfangreicheren und gelehrten Büchern! Mit solchen mufs man umgehen lernen, durch Ausziehen die Anregungen des Unterrichts selbständig weiter verfolgen. Der Übergang ins aka-

demische Leben wird leicht, wo Interesse und Trieb zur Selbsttätigkeit sicher entwickelt sind. Ein einzelner geistbewegter Lehrer mag hier sehr viel tun, aber es ist doch wieder die hierauf abzielende Organisation zu betonen, die dem deutschen, altsprachlichen und dem Geschichtslehrer die Möglichkeit gibt, in gegenseitiger Fühlung und nach gemeinschaftlichem Plan das Privatstudium der Schüler nach Inhalt, Form und Verknüpfung mit dem Klassenunterricht anzuregen. Im gleichen Sinne sollen die Konferenzen bei der Beschaffung von Unterrichtsmitteln, von guten Werken für die Schüler- und Lehrerbibliothek tätig und einsichtsvoll mitwirken.

5. **Verfügungen der Behörden.** In den Konferenzen werden die Verfügungen der vorgesetzten Behörden mitgeteilt und erörtert, sofern sie grundsätzlich wichtig sind und den einheitlichen Gesamtwillen zu stärken vermögen. In gewissen Fällen ist zwischen der allgemeinen Verordnung und den individuellen Verhältnissen der Anstalt Einklang zu schaffen. Für gewisse Berichte des Direktors ist es gut, zuvor das Kollegium sich in Bezug auf Tatsächliches oder Grundsätzliches aussprechen zu lassen.

6. **Direktorenkonferenzen.** Für die jetzt alle vier Jahre stattfindende Direktorenkonferenz schlagen die Lehrerkollegien Themata vor, einige Anstalten bearbeiten die gestellten Themata als Unterlagen für die Hauptberichterstattung der bestellten Referenten unter den Direktoren. Die wissenschaftliche Bildung und die Hingabe an die dienstliche Arbeit läfst die Kollegien sich offen über die betreffenden Fragen auf Grund der praktischen Erfahrungen aussprechen und durch wohlbegründete Vorschläge sich an der lebensvollen Fortentwicklung des Schulorganismus beteiligen. Auch die Minoritäten können ihre Ansichten zur Geltung bringen. Der Direktor bestelle für die Berichterstattung den rechten, innerlich vorbereiteten Mann. Mancher Kollege zeigt gerade auf diesem Gebiet auch ohne sonstige schöpferische literarische Tätigkeit tüchtige und wohl beachtenswerte Gediegenheit. Auch für manche Konferenzen kann der Weg schriftlicher und mündlicher Berichterstattung aus dem Schofse des Kollegiums mit Erfolg betreten werden.

7. **Klassenbuch; Zensur- und Versetzungskonferenzen.** Um nun einen Einblick zu gewinnen in das Leben des Schulorganismus, sorge das Kollegium für die Einrichtung des Klassenbuches nach einheitlichen Gesichtspunkten. Es sei nicht mit Rubriken überladen, gebe aber deutliche Auskunft über den Gang des Unterrichts, die methodischen Übungen, über Art und Umfang der Hausaufgaben. Der geübte Beobachter erkennt gerade aus dem Klassenbuche das Leben in der Schule. Das Klassenbuch ermöglicht den Kollegen engere gegenseitige Fühlung, dem Direktor einen tieferen Einblick in das Funktionieren des Organismus. Was er in der Konferenz zu besprechen hat, gehe auf das innere Leben der Schule tiefer ein. Die Bewegung im Leben der Schule spricht sich entscheidend in den Zensur- und Versetzungskonferenzen aus. Wie oft Zensuren erteilt werden und mit welchen Prädikaten, tut hier nichts zur Sache; es handelt sich hier um das Ergebnis der Lehr- und Lernarbeit, zur Kenntnis der Angehörigen in feste Formen eingekleidet. Ordinarius und Direktor kommen wohl vorbereitet zur Konferenz, letzterer habe sich überzeugt, dafs formell alles in Ordnung ist, dafs Gerechtigkeit waltet, dafs Überraschungen vermieden werden. Bei den Konferenzverhandlungen vermeide man grundsätzliche Erörterungen, um nicht in die Gefahr unfruchtbarer Kasuistik zu geraten. In der Konferenz selbst darf der Eindruck der Einheitlichkeit des Verfahrens nicht fehlen. Wo die Kunst des Individualisierens entwickelt ist, wo die Jugend in ihrem Werden genommen wird, da ist mechanisches Verfahren ausgeschlossen; gut ist's, wenn auch äufserlich in den Zensurformularen die Entwicklung der Schüler übersichtlich erkennbar gemacht wird. Auch für die Versetzungskonferenzen gibt es theoretische Fragen genug, aber sie sollen die praktischen Verhandlungen ebensowenig stören als der Schein des Druckes, als sei ein bestimmter Prozentsatz der zu Versetzenden ein unausweichliches Mufs. Direktor und Lehrer finden in einem wohlgefügten Schulorganismus Mittel und Wege, sich von der Gesamtreife der Schüler überzeugt zu haben; der einzelne Lehrer soll nicht blofs vom Standpunkte seines Faches aus stimmen.

Mit Recht machen Verordnungen der Behörden es zur Pflicht, Überraschungen zu vermeiden, welche bei dem nervösen Charakter unserer Zeit und unserer Jugend oft übel endigen. Wo das rechte Leben in der Schule herrscht, können solche Überraschungen nicht vorkommen, sie sind eigentlich ein Schlag ins Gesicht für individualisierende Erziehung; letztere hat rechtzeitig für Nachhilfe gesorgt, hat Fühlung mit dem Hause zu halten sich bemüht, hat der Spekulation auf die persönliche Gunst der Lehrer gesteuert, hat die Eltern rechtzeitig vom Stande der Aussichten in Kenntnis gesetzt. Bei den Abstimmungen über die Versetzungen ist das Stimmenverhältnis zu vermerken; oft bedarf die Sachlage in der nächsten Klasse von vornherein solcher Klarstellung. Der Direktor kann sich überstimmen lassen, begründe aber seinen Widerspruch im Protokollbuch. Klare Verhältnisse können überall nur willkommen sein. — Wir gedenken hier noch der Revisionen durch die Staatskommissarien, insofern auch sie den Organismus in Funktion erhalten sollen. Die Vertreter der oberen Schulbehörde teilen ihre Wahrnehmungen teils mündlich dem Direktor teils schriftlich durch Verfügung mit. Doch vermag die Revisionskonferenz recht bedeutungsvoll zu sein, wenn die viva vox des Staatskommissarius aus dem Schatz seiner vielseitigen Erfahrung auch da, wo er Einzelheiten streift, diesen eine höhere Bedeutung gibt, wenn sie ferner in dem Einzelkollegium angesichts der Gefahr allmählicher Verengung des Gesichtskreises das Bewufstsein des Zusammenhanges mit dem grofsen Ganzen rege erhält und sich die Pflege des Gemeingeistes und Einheitsbewufstseins angelegen sein läfst.

8. Disziplinarkonferenzen. Zuchtwidrigkeiten von Schülern können gelegentlich vorkommen. Man halte sich seine Schule, zumal die Prima von ungeeigneten Elementen sauber; man erinnere die Schüler immer wieder an das dic cur hic. »Bestrafte« Eltern haben recht oft ihre Pflicht nicht getan. Wachsamkeit und offenes Auge tun not; aber freilich allerlei Menschlichkeit lähmt die wachende und vorbeugende Energie der Schule. Die Konferenz verfügt über die Stufenfolge gesetzlicher Strafmittel, sie schaffe nur ja keine Heroen des Karzers, keine Märtyrer. Nur keine Halbheit; wo das Haus nicht sichtbar kraftvoll mithilft, gebe man ihm zuchtlose Söhne zu eigener Verfügung zurück. Handelt es sich um Ungehorsam gegen Lehrer, so werde zuerst versucht, dafs der Schüler den Weg zum Herzen des Lehrers finde. Manchmal mufs der Direktor erst vertraulich, auch durch protokollarische Verhandlung den Schüler zur Vernunft zu bringen suchen. In schwereren Fällen setzt die Konferenz mit der ganzen Wucht der Schuldisziplin ein; Insubordination dulde sie auf keinen Fall. Der Besuch der höheren Schule ist kein Mufs, sondern ein Akt freien Willens. Wer sich daher der Zucht und Ordnung der Schule nicht fügen will, schliefst sich folgerichtig eo ipso aus. Man kann wohl zweifeln, ob nicht in einzelnen Fällen eine mafsvolle körperliche Züchtigung Wunder gewirkt hätte, aber das moderne Humanitätsideal möchte diese ganz aus der Schule verbannen — ob zum Segen einer Jugend, an welcher so manche Strömung des modernen Lebens nicht spurlos vorüber geht, wird die Zukunft lehren.

9. Verhandlungen mit Lehrern. In Fällen von Eigenwilligkeit eines Lehrers sei es durch eigensinniges Betonen fachwissenschaftlicher Ansprüche oder durch Mangel an Gemeingefühl hat die Schulleitung zunächst durch persönliche Rücksprache einzugreifen. Über das Sachliche hinaus darf die allgemeine Konferenz nicht mitwirken, weil zu leicht persönliche Gereiztheit dauernd sich erhält. Strengste Sachlichkeit und Fernhalten alles Persönlichen sei hier dem Schulleiter besonders zur Pflicht gemacht. Die Dienstinstruktionen des Direktors weisen aber auf Verhandlungen unter vier Augen, notfalls protokollarische hin. Von diesem Mittel wird nur in bedrohlichen Fällen Gebrauch zu machen sein, wenn aber, dann wird der Hinweis auf das Disziplinargesetz und dessen Folgen unvermeidlich sein.

10. Die Konferenzprotokolle. Über die Verhandlungen der allgemeinen und Fachkonferenzen wird Protokoll geführt. Für die Abgangsprüfung sind die Protokolle Teile der Prüfungsakten. Etwaige Separatprotokolle gehören in die Akten; für die regelmäfsige Konferenzberichterstattung ist das Protokollbuch da. Je nach örtlichem

Brauch führt der jüngste Kollege oder einer der Lehrer abwechselnd das Protokoll. Die Abfassung des Protokolls ist eine gute Vorübung für die dienstliche Berichterstattung, wie auch für die schriftstellerische Tätigkeit; denn sie erfordert rasche Auffassung und Gewandtheit im schriftlichen Ausdruck. Aus dem Protokoll wird die Tagesordnung, bei Abstimmungen das Stimmenverhältnis, endlich der Wortlaut der Beschlüsse ersichtlich. In Fällen der Disziplin und der Unterrichtsorganisation ist ein ausführliches Protokoll notwendig; abgesehen von den gefafsten Beschlüssen kann es nachträglich bearbeitet und der Konferenz zur Genehmigung vorgelegt werden. So gibt das Protokoll ein getreues Bild des pädagogischen und wissenschaftlichen Lebens im Kollegium; der Direktor macht das Studium der Protokolle durch den Hinweis auf die gleichen oder ähnlichen Verhandlungsgegenstände fruchtbar. In Verbindung mit dem Klassenbuch ist das Protokollbuch die wichtigste Urkunde für den erzieherischen Geist, der in der Schule herrscht. Ein gutes Protokoll gewährt auch der vorgesetzten Behörde den zuverlässigsten Einblick in das individuelle Leben der Schule. Das Protokoll erhält durch die Unterschrift des Direktors und Protokollführers, in gewissen Fällen sämtlicher beteiligter Lehrer amtliche Gültigkeit.

Literatur: Die Direktoren- und Ordinarien-Instruktionen. Wiese-Kübler, Gesetze und Verordnungen.

Glogau. Oskar Altenburg.

Konfessionelle Schule

1. Geschichtliches. 2. Die Schulinteressenten. 3. Das Wesen und die Arten der Konfessionsschule. 4. Der Staat und die Konfessionsschule. 5. Einfluſs auf Lehrstoff und Lehrmethode. 6. Die Ausnahmen.

1. Geschichtliches. Solange in der Volksschule nur Lesen, Schreiben, Rechnen nebst etwas Geographie und Geschichte gelernt wird, und solange die Gymnasien nur die Aufgabe haben, Kenntnisse mancherlei Art zu vermitteln, solange spielt die Frage nach der Konfessionalität eine sehr untergeordnete Rolle. Es fragt sich dann eben blofs, welcher Art die »Religionskenntnisse« sind, die neben dem übrigen Lernstoffe angeeignet werden müssen. Werden dagegen die Schulen zu Erziehungsanstalten, so lautet die Frage: Welches Erziehungsideal soll dem gesamten Wirken der Schule vorschweben? Soll die Schule erziehen zur Freiheit eines Christenmenschen, der im Gewissen an Gott gebunden, sein weltliches Wissen und Können in den Dienst des Reiches Gottes stellt, oder soll die Frucht der Schulerziehung der blinde Gehorsam gegen den Unfehlbaren sein, der an Gottes Statt sich zum Herrn der Welt berufen wähnt, oder soll vor allem das allgemeine Menschentum gepflegt werden, jene »simultane Gesinnung, die in ihrer reinen Menschlichkeit höher steht als aller konfessionelle Partikularismus« (Ziegler*) S. 62), und die daher auch berufen ist, über alles Konfessionelle zu siegen?

Für frühere Jahrhunderte hat die Frage, ob die Schule konfessionell oder religionslos oder simultan sein soll, gar nicht existiert. Solange der Staat selbst konfessionell war nach dem Grundsatze: Cujus regio, ejus religio, solange war es selbstverständlich, dafs die Schule die Religionskenntnisse den Schülern zu eigen zu machen suchte, die der Landesherr für richtig hielt. Von Simultanschulen konnte nicht die Rede sein, weil in keinem Staate Angehörige einer anderen Konfession als der des Landesherrn in beachtenswerter Zahl vorhanden waren. Zwar die Reformatoren und vor allen Dingen Luther hatten die Gewissensfreiheit mit aller Entschiedenheit gefordert, denn »das weltliche Regiment hat Gesetze, die sich nicht weiter erstrecken, denn über Leib und Gut, und was äuſserlich ist auf Erden. Denn über die Seele kann und will Gott niemand lassen regieren denn sich selbst allein. Darum, wo weltliche Gewalt sich vermisset der Seelen Gesetz zu geben, da greift sie Gott in sein Regiment und verführet und verderbt nur die Seelen.« Aber das hinderte nicht, dafs man Andersgläubige aus politischen Rücksichten aus dem Lande verwies. In dem »Unterricht an die Visitatoren« heifst es:**) »Wer sich nicht zurechtweisen läfst, dem soll angedeutet wer-

*) Ziegler, Die Simultanschule Berlin 1905.

**) Hundshagen, Kirchenverfassungsgesch. I, S. 82.

den, dafs er innerhalb einer bestimmten Frist das Land zu verlassen hat.« Daher kennt die alte Zeit auch keinen Unterschied zwischen Kirchgemeinde und politischer Gemeinde, folglich sind auch die Gemeindeschulen tatsächlich Kirchenschulen.

Erst das achtzehnte Jahrhundert brachte in dieser Beziehung eine Änderung. Die äufseren Gründe dazu lagen in gewissen Besitzveränderungen, die es mit sich brachten, dafs der alte Grundsatz von der religiösen Einheit der Untertanen eines Staates nicht festgehalten werden konnte. So fiel z. B. das halbkatholische Schlesien an Preufsen, und gegen das Ende des Jahrhunderts wurde eine ganze Reihe geistlicher Fürstentümer protestantischen Staaten zugewiesen. Auf diese Weise verloren die Staaten ihren streng konfessionellen Charakter, und die Fürsten gewöhnten sich, auch für Untertanen andrer Konfessionen Sorge zu tragen, das Bündnis zwischen Staat und Konfession war zerrissen. Wichtiger noch waren die Umbildungen, die sich auf geistigem Gebiete vollzogen. Die Greuel des dreifsigjährigen Krieges hatten den konfessionellen Hadergeist doch etwas gemildert, das Interesse für dogmatische Streitfragen war durch das Elend des Krieges wesentlich herabgestimmt, dagegen fand der Pietismus mit seinem Betonen des praktischen Christentums empfängliche Herzen. Von der Mitte des achtzehnten Jahrhunderts an begann die 2. Blüteperiode unserer klassischen Literatur im Bunde mit dem Wiederaufleben der klassischen Studien. Aufstrebende Geister wandten sich nun dem neuen Lichte zu, und der Stern der Kirche erbleichte immer mehr. Die Theologie der vorigen Periode galt als veraltet, und das Ideal der Zeit war Geistesfreiheit und Humanität. Unter dem Schutze dieser Zeitrichtung begann der Gedanke der Toleranz sich Bahn zu brechen, und selbst die katholische Kirche fing an, in Praxi wenigstens der neuen Zeit Rechnung zu tragen.*) Dazu kam noch, dafs der Staat immer mehr sich daran gewöhnte, das Bildungswesen als seine Angelegenheit zu behandeln. Das allgemeine Landrecht erklärt ganz bestimmt die Regelung des Schulwesens als eine Obliegenheit des Staates. Im 2. Teil heifst es unter Titel XII in § 1: »Schulen (und Universitäten) sind Veranstaltungen des Staates, welche den Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen (und Wissenschaften) zur Absicht haben.« *) Und in § 10 heifst es: »Niemandem soll wegen Verschiedenheit des Glaubensbekenntnisses der Zutritt in öffentliche Schulen versagt werden«. Damit war die Schule vor die Frage gestellt, ob sie ihren konfessionellen Charakter beibehalten, oder wie der Staat eine Veranstaltung werden sollte, die verschiedenen Konfessionen in gleicher Weise diente, also konfessionslose oder simultane Schule.

In Preufsen fand die Simultanschule (zunächst ohne diesen Namen) ihre erste staatliche Sanktion in dem Schulreglement vom 28. Mai 1801 für die niedern katholischen Schulen in den Städten und auf dem platten Lande von Schlesien und der Grafschaft Glatz. In § 7 dieses Reglements heifst es: »In solchen gemischten Dörfern erteilt der Schullehrer allen Kindern ohne Unterschied der Religion den Unterricht im Lesen, Schreiben und allen solchen Kenntnissen, die nicht zur Religion gehören . . . In Religion erteilt der Schullehrer aber nur den Kindern seines Glaubens Unterricht; die Kinder der andern Partei bleiben an den dazu bestimmten Tagen und Stunden weg. Für den Unterricht dieser Kinder mufs der Pfarrer oder Seelsorger ihrer eigenen Religion . . . sorgen.**)

Im vorigen Jahrhundert ist infolge des Aufschwunges der Industrie eine ganz bedeutende Bevölkerungsverschiebung eingetreten, grofse Arbeitermassen aus allen möglichen Gegenden des Vaterlandes haben sich an den Mittelpunkten des industriellen

*) Dafs die katholische Kirche ihre mittelalterlichen Anschauungen grundsätzlich nicht aufgegeben hat, zeigt der Syllabus von 1864, der als verwerflichen Irrtum des Liberalismus den Satz verdammt: Aetate hac nostra non amplius expedit, religionem, catholicam haberi tanquam unicam religionem, ceteris, quibuscunque cultibus exclusis. Die katholische Kirche kann sich daher auch niemals ernstlich auf den Standpunkt der Toleranz stellen. Sie fordert Toleranz, wo sie nicht herrschen kann: aber es fällt ihr nicht ein, Toleranz zu üben, wo sie Gelegenheit hat, intolerant zu sein.

*) Bierling, Die konfessionelle Schule in Preufsen. , S. 34.

**) Bierling, S. 65 u. 66.

Lebens zusammengefunden, und die Mischung der Konfessionen ist eine viel allgemeinere geworden, als das früher der Fall war. Es fragt sich nun, ob der Staat diesen Verhältnissen gegenüber den konfessionellen Charakter der Schulen noch weiter aufrecht erhalten darf, oder ob er nicht vielmehr, um allen seinen Untertanen in gleicher Weise gerecht zu werden, die Simultanschule, die bisher nur als Ausnahme zugelassen war, allgemein einführen soll. In Holland, Frankreich und anderen Staaten sind die öffentlichen Schulen religionslos, d. h. sie kümmern sich um das religiöse Leben ihrer Schüler gar nicht, der religiöse Teil der Schulbildung wird ausschliefslich den kirchlichen Gemeinschaften überlassen. Es fragt sich, ob wir ein Recht haben, wie bisher an unsern Konfessionsschulen festzuhalten.

2. Die Schulinteressenten. Um für die Beantwortung dieser Frage einen sicheren Ausgangspunkt zu finden, mufs man sich vor allem darüber klar werden, ob denn wirklich der Staat die einzig entscheidende und einzig mafsgebende Instanz in Schul- und Erziehungsfragen ist, oder ob es nicht vielmehr im eigensten Interesse des Staates liegt, andere Faktoren, die an der Gestaltung des Schulwesens ein gleich grofses, ja vielleicht ein noch gröfseres Interesse haben, mitsprechen zu lassen. Das Hauptinteresse an der Schule haben entschieden neben dem Staate die Familie, die Kirche und vor allem der Zögling selbst. Die Familie vertraut der Schule ihr Teuerstes, ihre jüngsten, lenksamsten Glieder, an, von der Schule erwartet sie, dafs diese einen Geist in den Kindern pflegt, der dem Gedeihen rechten, innigen Familienlebens günstig ist, und zugleich den Grund legt zur selbständigen Gewinnung eines fürs Leben ausdauernden Charakters.*) Ähnliches erwartet die Kirchengemeinde von der Schule. Unter den Händen der Lehrer soll das junge Geschlecht nachwachsen, das bestimmt ist, den alten Stamm der Gemeinde jugendfrisch zu erhalten, das Geschlecht, in dem der Geist der Kirche, der heilige Geist, fortlebt und wirkt, ja in dem er erst zu immer klarerem Bewufstsein und tatkräftigerer Entfaltung kommt. Das gröfste Interesse am Geiste der Schule hat aber der Zögling; denn in sein Geistesleben greift die Schulerziehung in folgenschwerster Weise ein. Darum hat er ein moralisches Recht, zu fordern, dafs die Art, wie der Erzieher eingreift, ihm zum Segen und nicht zum Schaden gereicht.*) Sollte es nun wirklich im Interesse des Staates liegen, die Wünsche christlicher Familien und Gemeinden unberücksichtigt zu lassen und dem Geistesleben des Zöglings nach einer besonders wichtigen Seite hin die genügende Durchbildung zu versagen? Unstreitig ruht das Wohl des Staatsganzen auf der Gesundheit der einzelnen Organe, und das sind die Familien, also darf der Staat in eigenem Interesse unmöglich Mafsnahmen treffen, durch welche das Familienleben geschädigt wird. Überhaupt kann etwas, was die einzelnen sämtlich schwer schädigt, dem Staate unmöglich nützlich sein, denn dieser Staat ist doch eben nichts für sich allein, sondern die Gesamtheit der einzelnen.**) Ebenso kann es nicht im Inter-

*) Wo die heilige Schrift nicht regiert, sagt Luther, da rat ich fürwahr niemandem, dafs er seine Kinder hintue. — Die deutsche Schule hat nach Ziegler (»Die Simultanschule« S. 63) die Aufgabe, »die heranwachsende Generation in die Kultur ihres Volkes einzuführen. Zu dieser gehört auch die Religion und Konfession. Sie auszuschliefsen wäre also ein Bruch mit der Vergangenheit und eine Lücke und ein Rifs in unserem Kulturleben und in der Einführung der Jugend in dasselbe.«. Ähnlich äufsert sich auch Natorp (Ein Wort zum Schulantrag« S. 40): »Die Religion ist ein so wesentlicher, mit allem übrigen so unlöslich verflochtener Bestandteil der bisherigen Kultur der Nation und der Menschheit, dafs ein Unterricht, der sie ausliefse, nicht mehr den Anspruch erheben könnte, in die Kultur der Menschheit als Ganzes einzuführen und zur Mitarbeit an ihr zu erziehen.« Ähnlich spricht sich Natorp auch in den Stimmen zur Reform des Religionsunterrichtes« aus (Pädagogisches Magazin« Heft 269 [Langensalza 1906] S. 4).

*) Für die bremische Lehrerschaft kommt — nach ihrer Denkschrift (»Religionsunterricht oder nicht?«) zu schliefsen — der Zögling fast gar nicht in Betracht. Die Verfasser bekennen (S. 12) ganz offen: »Der Lehrerschaft ist es in erster Linie darum zu tun, vom Drucke der Kirche und von der Last ihres Überlieferungsstoffes befreit zu werden.«

**) »Die Gesellschaft als den einzigen Zweck betrachten, das Glück der Individuen aber nicht als Zweck gelten lassen, ist einfach Unsinn, weil aufserhalb der Köpfe von Individuen, von bewufsten Persönlichkeiten, die Gesellschaft und die Gesellschaftszwecke so wenig

esse des Staates liegen, das religiös-kirchliche Gemeindeleben an seiner Wurzel zu schädigen, denn auf der Gesundheit des sittlich-religiösen Gemeinschaftslebens beruht die Kraft und Gesundheit des Volkslebens. Wo der Geist der religiösen Gleichgültigkeit, der Geist der Negation die Oberhand gewinnen, da krankt das Volksleben an seinem innersten Kern; denn »die Religion ist das Herz im Organismus des Volksgeistes. Hört dieses Herz zu schlagen auf, so tritt auch hier Fäulnis, Verderbnis, Verwesung ein« (Lazarus, Ideale Fragen, S. 28).

Wenn der Staat aus eigener Macht die Fragen nach dem religiösen Geiste, der in der Schule herrschen soll, entscheiden will, so sinkt er damit auf einen Standpunkt zurück, der eigentlich durch Luthers Schrift: »Von der weltlichen Obrigkeit« prinzipiell überwunden war, er huldigt dann tatsächlich dem Grundsatze: Cujus regio, ejus religio, d. h. auf den Fall angewendet: Der Staat gehört keiner Konfession an, folglich dürfen auch die Kinderseelen, soweit sie in der Gewalt der Staatsschulen sind, keiner Konfession angehören. Friedrich der Grofse, der doch sicher zu den aufgeklärten Geistern gehörte, dachte in diesem Punkte toleranter als unsere heutigen Aufklärer, er sagt (Päd. Schriften, herausgeg. von J. B. Meyer, S. 300): »Es ist eine Vergewaltigung, wenn man den Vätern die Freiheit nimmt, ihre Kinder nach ihrem Willen zu erziehen; es ist eine Vergewaltigung, wenn man die Kinder in die Schule der natürlichen Religion schickt, während die Väter wollen, dafs sie Katholiken werden, wie sie selber.« Und was hat denn der Staat gewonnen, wenn er das religiöse Leben der Untertanen in seiner individuellen Ausprägung*) hindert? Genügt ihm etwa bei seinen Bürgern die blofse Ansammlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, bedarf er nicht auch der bestimmten, scharfausgeprägten Charaktere? Die Verfechter der Simultanschulen werfen ein: »Es kommt uns nicht in den Sinn, die Religion verdrängen zu wollen, wir wollen nur dem Staate geben, was des Staates ist, nämlich eine allgemeine Bildung, und der Kirche, was ihr gehört, Kenntnis der konfessionellen Unterschiede.« Aber dem ist zu entgegnen: Der Mensch ist ein Individuum, d. h. man kann ihn nicht in einen religiös indifferenten Staatsbürger und ein religiös und kirchlich warmfühlendes Gemeindeglied zerlegen. Wohl aber kann ein evangelischer Christ, dessen Christentum sein gesamtes Geistesleben durchdringt, ein recht trefflicher Staatsbürger sein. Ja, er mufs es sein, denn sein Glaube mufs sich im Leben bewähren.

Was die konfessionelle Schule besonders beim liberalen Bürgertum in Mifskredit gebracht hat, ist nicht ihr Wesen, sondern man möchte fast sagen — ihre Karikatur, nämlich die Schule der Staatsorthodoxie. Solange die Laien noch völlig unmündig sind, ist es ganz in der Ordnung, wenn die absolutistische Regierung für sie denkt und ihnen unter anderem auch vorschreibt, was sie glauben sollen. Protestantisches Christentum ist das zwar nicht; aber es ist die zunächst psychologisch einzig mögliche Form des Christentums. Der Erbe ist als Kind unter dem Vormunde. Wenn aber dies Vormundschaftsverhältnis mit den Mitteln staatlicher Gewalt über die Zeit der Unmündigkeit hinaus weiter erhalten werden soll, so wirkt das nicht zum Wohle der Kirche, sondern zu ihrem Verderben. Wer einen wahrhaft mündigen Menschen zu bevormunden sucht, wird nie seine Liebe gewinnen. Das hat die Kirche in der Reaktionsperiode unsers Jahrhunderts zur Genüge erfahren. Sie hat mit allen ihr zu Gebote stehenden Mitteln staatlicher Gewalt den Gemeinden einen Glauben aufzuzwingen gesucht, der dem Gesamtbewufstsein des gebildeten Bürgerstandes widersprach, und infolgedessen haben sich breite Schichten, besonders der städtischen Bevölkerung, von der Kirche losgesagt. Da aber diese der Kirche Entfremdeten aus eigener Kraft das rechte Verhältnis zwischen Religion und Zeitbildung nicht zu finden vermochten, so wurde aus der Lossagung von der Kirche in vielen Fällen ein völliges Absterben des religiösen Innenlebens. Diesen Prozefs zu fördern kann unmöglich die

vorhanden sind wie die Welt überhaupt. ... Der Staat ist eine Einrichtung, und eine Einrichtung kann sich weder wohl noch übel befinden, sie hat keine Empfindungen« (Rodbertus von Jentsch, S. 244).

*) »Wir haben viele Rechte gewonnen, sagt Riehl (Kulturgeschichtliche Charakterköpfe S. 11), das Recht des Individuums und des Individuellen geht uns mehr und mehr verloren.«

Absicht derer sein, die in unsern Tagen aus wahrer Begeisterung für die Konfessionsschule eintreten. Die Schule der Staatsorthodoxie steht prinzipiell auf demselben Standpunkt, wie die staatlich erzwungene Simultanschule. Beide räumen dem Staate ein Entscheidungsrecht ein, wo er tatsächlich kein Recht hat. Da aber die konfessionelle Schule vielfach von Freund und Feind mit der Schule der Staatsorthodoxie schlechthin identifiziert wird, so ist es unbedingt nötig, die beiden Begriffe festzustellen und gegen einander abzugrenzen.

»Eine konfessionelle Schule ist eine im allgemeinen für die Angehörigen einer bestimmten Konfession, d. h. einer bestimmten Kirche, berechnete Schule« (Bierling, S. 25, 29 u. 158). In ihr sollen die Zöglinge so gebildet und erzogen werden, dafs sie soweit als möglich in den Geist, der in der Gemeinde lebt, hineinwachsen. Einer solchen Schule mufs ein bestimmtes, einheitliches Erziehungsideal vorschweben, und alle Mafsnahmen und Einrichtungen müssen darauf berechnet sein, diesem Ideal nach Möglichkeit nahe zu kommen. Dem Begriffe einer konfessionellen Schule wird also nur dann ganz entsprochen werden, wenn die Lehrerschaft selbst von dem Geiste durchdrungen und getragen ist, den sie in der ihr anvertrauten Jugend erzeugen soll. Dafs die Schule einer extremen kirchlichen Richtung dienen und den Schülern eine mit unserm ganzen Geistesleben im Widerspruch stehende mittelalterliche Dogmatik aufnötigen müfste, gehört keineswegs zum Wesen der konfessionellen Schule (Bierling, S. 127 u. 158). Die Herrnhuter haben sicher gut konfessionelle Schulen, aber ein als Lehrgesetz anerkanntes Glaubensbekenntnis und einen dogmatischen Religionsunterricht gibt es bei ihnen nicht.*) Auch die Art der Beaufsichtigung und Leitung der Schularbeit bietet kein wesentliches Merkmal, denn die Beherrschung der Schule durch die Geistlichkeit bietet keineswegs eine Garantie für die Übereinstimmung des sittlich-religiösen Geistes der Schule mit dem Glaubensleben der Gemeinde, dagegen kann eine aus freien Wahlen der Familienväter hervorgegangene Vertretung der Schulgemeinde durch Berufung glaubensverwandter Lehrer recht wohl für Übereinstimmung zwischen Schul- und Gemeindebekenntnis sorgen.

Im entschiedenen Gegensatz zur konfessionellen Schule können die konfessionslosen, religionslosen und simultanen Schulen ein bestimmtes, einheitliches Erziehungsideal nicht haben,*) weil sie den sittlich-religiösen Gedankenkreis, in dem jedes Erziehungsideal seinen einigenden Mittelpunkt haben müfste, andern, aufserhalb der Schule stehenden Faktoren zur Bearbeitung überlassen. Alle diese Schularten verzichten also darauf, dem Schüler den Weg zu einer einheitlichen Weltanschauung zu zeigen.

Je nach der Konfession, der sie dient, und den Bedingungen, unter welchen sie zu stande kommt, zeigt die konfessionelle Schule natürlich sehr verschiedene Erscheinungsformen; daher mufs man sich beim Urteilen vor voreiligen Verallgemeinerungen hüten, denn was von der einen Spezies gilt, ist einer andern gegenüber meist völlig unzutreffend. Im allgemeinen kann man drei Hauptarten unterscheiden, die ultramontan-katholische, die dogmatisch-orthodoxe und die evangelisch-protestantische. Für die katholische Schule ist der Inhalt des sittlich-religiösen Gemeindelebens, nach dem sie sich zu richten hat, durch die Festsetzungen der Konzile und neuerdings durch die Entscheidungen des unfehlbaren Papstes einfach gegeben, der Lehrstoff wird ihr, soweit nicht staatliche Bestimmungen hindernd im Wege stehen, einfach von den kirchlichen Oberen vorgeschrieben, Laien haben auf die Schule gar keinen Einflufs, und wenn sie gut katholisch sind, kann es ihnen auch gar nicht in den Sinn kommen, einen Einflufs ausüben zu wollen, denn da der Katholik nur durch Vermittlung der Hierarchie selig werden kann, so ist es nur selbstverständ-

*) »Eine auf den Bibelunterricht beschränkte Schule würde dem evangelischen Grundsatze, dafs der Glaube nur auf Gottes-, nicht auf Menschenwort begründet werde, viel besser entsprechen als die bisherige, wäre also insofern ganz konfessionell korrekt.« (Pfleiderer, Preufsische Jahrbücher 1892, S. 413.)

*) Das Ideal, für das Ziegler und Natorp schwärmen, ist nicht die Simultanschule, sondern die allgemeine Humanitätsschule mit fakultativem Religionsunterricht, der unter Umständen mit dem Geiste der Schule in Widerspruch steht.

lich, wenn er seine Schule einfach der Geistlichkeit anvertraut. Nun erhebt aber die katholische Kirche seit der Bulle »Unam sanctam« den Anspruch, dafs beide Schwerter der Gewalt, das geistliche wie das weltliche, ihr anvertraut seien; daher steht die katholische Denkweise in schroffem Gegensatze zum modernen Staatsgedanken, nach welchem der Staat eine völlig selbständige Gottesordnung neben der Kirche ist. Auch mit dem deutsch-nationalen Bewufstsein, wie es sich unter dem Einflusse der Reformation und der grofsen Dichter und Denker gebildet hat, wird die katholische Kirche und daher auch die katholisch-konfessionelle Schule sich niemals befreunden können. Infolgedessen wird sich auch der katholische Erzieher die Einführung der Jugend in das nationale Denken und Fühlen und die Erziehung für den auf diesem Denken und Fühlen ruhenden nationalen Staat nur sehr wenig angelegen sein lassen.

Die orthodox-dogmatische konfessionelle Schule hat mit der ultramontanen einige Verwandtschaft. Auch ihr ist das für den Geist der Schule entscheidende Gemeindebewufstsein etwas historisch Gegebenes, etwas äufserlich Überliefertes. Wie die katholische Kirche in ihren Konzilbeschlüssen und Papstbefehlen, so erkennt das orthodoxe Luthertum in den Bekenntnisschriften des 16. Jahrhunderts das unwandelbar gültige Lehrgesetz, nach welchem sich die Gemeinden und daher auch die Schulen einfach zu richten haben. Da aber die lutherische Kirche niemals zu einer selbständigen hierarchisch regierten Macht geworden ist, sondern von Anfang an unter staatlicher Leitung gestanden hat, so hat sie auch ihren Einflufs auf die Schule niemals in staatsfeindlichem Sinne geltend machen können, sondern ist vielmehr bei ihrer Beeinflussung der Schule stets von staatlicher Unterstützung abhängig gewesen. Nun hat aber die orthodoxe Glaubenslehre den Zusammenhang mit dem Geistesleben der Gegenwart nicht zu wahren vermocht, denn die alte Kirche hatte ihr Lehrgebäude auf der Grundlage der griechischen Philosophie und im Anschlufs an das antike Weltbild mit seinen drei Stockwerken (Himmel, Erde, Hölle) aufgeführt, die Wissenschaft der Neuzeit hat sich aber seit Ende des 17. Jahrhunderts ganz entschieden von griechischen Einflüssen losgemacht und ist besonders in Naturforschung und Philosophie neue Wege gewandelt. Die Schulen haben sich in sämtlichen Fächern mit Ausnahme der religiösen diesem Fortschritte nicht entziehen können, und so ist es gekommen, dafs der orthodoxe Religionsunterricht besonders in höheren Schulen vielfach die Rolle eines rudimentären Organs spielt. Man bezeugt ihm offiziell die gröfste Hochachtung und ehrt ihn mit den höchsten Prädikaten, schiebt ihn aber tatsächlich mit schlecht verhehlter Verachtung in den Winkel.*) Unsre höheren Lehranstalten sind der offiziellen Bezeichnung und dem religiösen Lehrstoffe nach konfessionell, dem Geiste nach konfessionslos oder religionslos. Dem Lehrer der Naturwissenschaften schwebt oft ein halbmaterialistisches, dem Philologen ein humanistisches Erziehungsideal vor, und der Religionslehrer übt orthodoxe Dogmatik und Exegese ein. So hebt die orthodox-konfessionelle Schule trotz des im Religionsunterricht fortbestehenden Lehrzwanges in Wirklichkeit sich selbst auf. Für eine theologische Partei mag wohl dann und wann ein Schüler passend und geschickt gemacht werden, für das wirkliche Gemeindeleben der Gegenwart wird die Jugend schwerlich erzogen.

Die evangelisch-protestantische Schule will ihre Zöglinge nicht in eine veraltete, im Gemeindebewufstsein nicht lebende Dogmatik einführen, sie verzichtet auch darauf, diese bei dem Weltbilde, wie es die biblischen Schriftsteller in Übereinstimmung mit der ganzen alten Welt entworfen haben, für immer festzuhalten, sie will vielmehr der Kirchengemeinde, der sie dient, lebendige Glieder zuführen. Mit dem Einlernen und Zergliedern des Katechismus und der biblischen Geschichten und mit dem Aufnötigen eines Bekenntnisses, zu dessen Ablegung die Kinder noch gar nicht reif genug sind, wird dieses Ziel sicher nicht erreicht, sondern nur durch Lehrerpersönlichkeiten, die in dem, was sie lehren, selbst leben, und durch einen Lehrgang, der an der Hand der heiligen Geschichte den Zögling die Entwicklungsstufen des religiösen Lebens durch-

*) Wiese, Der evangelische Religionsunterricht im Lehrplan der höheren Schulen. S. 4 ff.

leben läfst und dadurch sein religiöses Bewufstsein entwickelt. Ein auf lebendige und lebenweckende Einführung in die heilige Schrift abzielender Unterricht entspricht sicher den Grundsätzen des Protestantismus, dafs der Glaube sich auf Gottes- und nicht auf Menschenwort gründen soll, besser und ist daher konfessionell richtiger als jenes Verfahren, welches die Bekenntnisschriften als ein Lehrgesetz behandelt, dem unbedingter Gehorsam zu leisten ist. Die rechte Übereinstimmung zwischen Schularbeit und Gemeindegeist wird am besten dadurch gewahrt, dafs man der Familie und den Vertretern der Kirchgemeinde einen angemessenen Einflufs auf die Schulverwaltung und besonders auch auf die Wahl der Lehrer einräumt. Dieser einheitliche Geist, der in der Konfessionsschule waltet, soll aber der Jugend nicht etwa in Form von fertigen Bekenntnissen aufgezwungen werden — das wäre gegen den Geist des Protestantismus — sondern den Schülern soll durch Vorführung des religiösen Lebens in der Geschichte die Möglichkeit gegeben werden, sich selbst eine Überzeugung zu bilden.*)

Da nun eine auf wahrhaft evangelischem Boden stehende Gemeinde allen sittlichen Ordnungen der Gesellschaft, der Familie und dem Staate, der Kunst und der Wissenschaft ihren Eigenwert und ihre selbständige Berechtigung zugesteht und keinerlei Anspruch macht, den weltlichen Wissenschaften Gesetze vorzuschreiben, die nicht in deren Wesen begründet sind, so gibt es auch für sie zwischen religösem Glauben und weltlichem Wissen keinen Gegensatz. Daher können in einer evangelisch-protestantischen Schule, die einzelnen Lehrfächer aufeinander bezogen und zur Erzielung einer einheitlichen Gesamtwirkung planmäfsig geordnet werden.

Die höheren Schulen müfsten, auf dieser biblischen Grundlage weiterbauend, ihren Zöglingen in einem Gange durch die Hauptwendepunkte der Kirchengeschichte die Entwicklung des christlich-sittlichen Bewufstseins, besonders der eigenen Konfessionsgemeinschaft vorführen und dadurch Liebe zu der geschichtlich gewordenen Glaubensgemeinschaft zu erwecken suchen. Aber dieser kirchengeschichtliche Lehrgang darf, wenn er wirklich fruchtbringend sein soll, nicht isoliert dastehen, sondern mufs angesehen und behandelt werden als ein Zweig, ja vielleicht als der wichtigste Zweig in dem Gesamtbilde, das von jeder schöpferischen Kulturperiode zu entwerfen ist. Nur so in steter lebendiger Wechselwirkung mit dem Gesamtgedankenkreis, der in der Schule ausgebildet wird, kann die Religion der Sauerteig werden, der das ganze Denken und Fühlen durchdringt und weiht.

Selbstverständlich werden diese beschriebenen drei Haupttypen der konfessionellen Schule in den mannigfaltigsten Übergangs- und Mischungsformen zur Erscheinung kommen.

4. Der Staat und die Konfessions-Schule. Wird nun die konfessionelle Schule der staatlichen Oberaufsicht entzogen und ausschliefslich einer »geistlichen Leitung« unterstellt werden müssen, oder mufs der Staat im Interesse seiner Selbsterhaltung an dem Rechte der Oberaufsicht über die Schulen festhalten? Wenn die Schule wirklich Erziehungsanstalt ist und auf den zukünftigen Charakter ihrer Zöglinge einen Einflufs ausübt, so liegt auf der Hand, dafs es dem Staate nicht gleichgültig sein kann, wie dieser Einflufs ist und in welchem Geist er geübt wird. Die Obrigkeit hat vielmehr die Pflicht, dafür zu sorgen, dafs die Grundlagen der Charakterbildung, welche der Schulunterricht legt, den Zwecken des Staatslebens und besonders dem friedlichen Zusammenleben der Untertanen nicht zuwider sind. Aus wirtschaftlichen Gründen mufs der Staat auch darauf sehen, dafs die Geistesbildung des Gesamtvolkes eine möglichst hohe ist. Daher kann von einem völligen Verzicht des Staates auf das Schulaufsichtsrecht nicht die Rede sein. Die Wahrung dieses Oberaufsichtsrechtes des Staates verträgt sich aber wohl mit der Aufrechterhaltung der konfessionellen Besonderheiten der verschiedenen Kirchen

*) Ich bin daher ganz mit Natorp einverstanden, wenn er (Ein Wort zum Schulantrag S. 44) sagt: »Die Schule darf nicht bestimmte, dem Lehrer im voraus feststehende Gesinnungen diktieren, sondern sie soll den Zögling zu der Reife bringen, kraft deren er dann seine Gesinnungen in selbsteigener Verantwortung sich erkämpfen wird. Dazu hilft ihm, dafs er die Gesinnungen solcher, die sie sich erkämpft, und von keinem andern haben aufpfropfen lassen, kennen und verstehen lernt.« Weder Dörpfeld noch ich wollen, wie Natorp (S. 24) zu meinen scheint, die Religion aufzwingen.

und Religionsparteien, soweit diese nicht ins politische Leben übergreifen. Es liegt durchaus nicht im Interesse des Staates, das Charakteristische und Individuelle der einzelnen Kirchen durch Errichtung von Simultanschulen abzuschwächen, der paritätische Staat fordert keineswegs für alle dieselben Schulen, sondern für jede Konfession ihre Schule (Suum cuique, nicht idem cuique). Wenn ein gesundes religiös-kirchliches Leben die beste Stütze des Staates ist, und wenn die Stärke dieses Lebens in der individuellen Durchbildung liegt, so wird der Staat die religiöse Eigenart zu schützen und zu pflegen haben, statt sie durch Errichtung von allgemeinen Humanitätsschulen zu verflachen. Staatsaufsicht und Konfessionalität ist also recht wohl verträglich.

Das Verhalten der verschiedenen Konfessionen dieser Staatsaufsicht gegenüber wird freilich ein sehr verschiedenes sein. Während die evangelischen Konfessionen im Staate eine göttliche Ordnung sehen und in jedem vom Geist des Christentums erfüllten Staatsdiener ein Glied des geistlichen Priestertums erkennen, sieht die katholische Kirche in dem modernen Staate, besonders wenn ein evangelischer Fürst an der Spitze steht, etwas durchaus Ungöttliches, dem man sich nur unterordnen kann, weil und insoweit die Verhältnisse es fordern. Nach den Grundprinzipien der katholischen Kirche müfste die Staatsgewalt sich vielmehr der kirchlichen Obrigkeit, also in letzter Linie dem Papste unterordnen.

Die Staatsaufsicht wird also der Konfessionsschule nur insofern Schranken auflegen, als es im Interesse des friedlichen Zusammenlebens der Staatsbürger und einer gesunden weltlichen Bildung nötig ist. So wird die Staatsaufsicht ein Schutzmittel gegen einseitigen Fanatismus und gegen eine weltliche Gewalt sich anmafsende Hierarchie.

5. Einflufs auf Lehrstoff und Lehrmethode. Die Gegner der Konfessionsschule sind der Überzeugung, dafs dieser Einflufs ein durchaus schädlicher sein müsse, weil nun die Dinge nicht betrachtet werden könnten, wie sie an sich sind, sondern wie sie dem durch konfessionelle Beschränktheit gefälschten Auge erscheinen. Diese Annahme mag bei gewissen Arten der Konfessionsschule völlig zutreffend sein. So wird vor allem eine ultramontankatholische Schule stets Neigung haben, besonders die Geschichte durch die stark gefärbten Gläser jesuitischer Geschichtsschreibung zu betrachten. Auch die Schulen des Orthodoxismus werden, da sie mehr oder weniger die Naturanschauungen der biblischen Schriftsteller noch heute für mafsgebend ansehen, vielfach die Neigung zeigen, die Schulwissenschaften in ihrem Sinne zu beeinflussen und allen, wenn auch noch so gesicherten Resultaten naturwissenschaftlicher oder geschichtlicher Forschung, sobald sie das pastorale Plazet nicht erhalten haben, den Zugang zur Schule zu versperren. So würde allerdings eine konfessionell-orthodoxistische Schule bald im schroffsten Widerstreit mit dem Bewufstsein einer gebildeten Gemeinde stehen, aber da es, wie bereits ausgeführt wurde, keineswegs zu den unbedingt nötigen Merkmalen der Konfessionsschule gehört, dafs sie von orthodoxen Pastoren geleitet oder wenigstens inspiriert wird, so ist auch diese der Zeitbildung feindliche Richtung nicht das Merkmal der Gattung, sondern nur einer Spezies der konfessionellen Schule.

Wenn in der konfessionellen Schule das Gemeindebewufstsein zum Ausdruck kommen und als Geist der Erziehung sich geltend machen soll, so werden in der Schule einer auf dem Standpunkte der Durchschnittsbildung unserer Zeit stehenden Gemeinde alle Bildungsfaktoren zu ihrem vollen Rechte kommen, und das Streben der Erzieher wird dahin gehen, eine in sich möglichst widerspruchsfreie, einheitliche Charakterbildung der Zöglinge anzubahnen. Auf dieses Ziel müssen konfessions- und religionslose Schulen, sowie auch Simultanschulen von vornherein völlig verzichten. Sie isolieren den religiös-sittlichen Faktor der Bildung und bringen so einen Zwiespalt in das Geistesleben des Individuums, der notwendig entweder zur Schwächung des Charakters oder zur einseitigen Ausbildung gewisser Seiten des Geisteslebens auf Kosten anderer führt. Aber nicht blofs die Gesamtbildung leidet bei den paritätischen und religionslosen Schulen Schaden, sondern auch die einzelnen Unterrichtszweige können nicht voll zur Geltung kommen. Der Geschichts-

unterricht darf blofs in der Darbietung des äufserlichsten Gerippes von Tatsachen bestehen, denn wollte er wirklich tiefer führen, wollte er die Zöglinge das Geistesleben der Vorzeit wirklich verstehen und würdigen lehren,*) wollte er sie für das Grofse sich begeistern und vom Schlechten sich abkehren lassen, so würde er notwendig konfessionelle Gestalt annehmen, denn offenbar müfste dann der Lehrer den Tatsachen gegenüber irgend einen Standpunkt einnehmen. Die Verteidiger der Simultanschule sagen nun freilich: »Die Wissenschaft steht über den konfessionellen Unterschieden, und die Simultanschule kann daher getrost ihren Zöglingen die gesicherten Resultate der Wissenschaft übermitteln. Darin kann und darf sie von keiner Kirche gehindert werden.« Diese Wissenschaftsschwärmer vergessen leider nur, dafs jede echte Wissenschaft, besonders jede unbefangene Geschichtswissenschaft nur auf protestantischem Boden gedeihen kann. Der Katholizismus kennt seinem Wesen nach keine freie Wissenschaft, und was besonders die Geschichte anlangt, so lautet ja der Grundsatz der unfehlbaren Kirche: »Das Dogma mufs die Geschichte besiegen.« Die katholische Kirche wird daher nun und nimmermehr eine objektive Geschichtsbetrachtung als simultan gelten lassen können. Also müfste die Simultanschule, wollte sie einen Geschichtsunterricht erteilen, der weder von der einen noch von der andern Seite beanstandet würde, die Tatsachen so dürr und farblos darstellen, dafs der Zögling völlig aufser stande wäre, sich ein Urteil oder eine Überzeugung zu bilden. Selbstverständlich verlöre damit der Geschichtsunterricht seinen erziehlichen Wert und könnte also ohne Schaden vom Lehrplane verschwinden.**) Ähnlich verhält es sich mit der Literaturgeschichte. Wollte man aus Simultanschulen alles entfernen, was den Geist einer bestimmten Konfession an sich trägt, so würde man von unserer zweiten klassischen Periode sehr wenig übrig behalten, und um die deutsche Lektüre der Oberklassen unserer höheren Schulen würde es sehr dürftig bestellt sein. Der Gesangunterricht der Simultanschulen müfste auf alle unsere schönen religiösen Gesänge und die Geographie auf die Schilderung des durch die Konfession wesentlich bestimmten Charakters der Völker verzichten.

Überhaupt darf der Simultanschule kein sittliches Erziehungsziel vorschweben, denn die Sittlichkeit hat im wirklichen Leben stets religiöse Färbung, eine abstrakte Ethik existiert nur in den Lehrbüchern der Philosophen, aber die Sittlichkeit des Individuums wird stets religiös bedingt sein, denn erst aus den bestimmten religiösen Vorstellungen erwächst dem Menschen die Kraft sittlichen Strebens.

So mufs denn die Erziehungswissenschaft mit aller Entschiedenheit fordern, dafs jede Schule einen einheitlichen, durch den Geist der Gemeinde bedingten Charakter trägt, denn nur so ist es möglich, dafs der Unterricht, soweit er auf Gesinnungsbildung ausgeht, die nötigen apperzipierenden Vorstellungen findet. Der Geist des Hauses, der Geist der Gemeinde geht durch den Umgang unvermerkt auf die heranwachsende Generation über und bildet so einen wesentlichen Teil der erworbenen Anlage, an die Unterricht und Erziehung anknüpfen müssen, wenn sie im Zögling bleibende Charakterzüge erzeugen wollen. (Ziller, Grundlegung 489 und 493.)

6. Die Ausnahmen. Die aus der pädagogischen Wissenschaft und den berechtigten Wünschen der Familie und der religiösen Gemeinschaften abgeleitete Regel, dafs die Schulen einen einheitlichen, dem Glauben der Gemeinde angemessenen Charakter tragen müssen, schliefst aber berechtigte Ausnahmen nicht aus. Bei der immer gröfser werdenden Mischung der Konfessionen mufs in einzelnen Fällen die Errichtung von Simultanschulen als Notbehelf zugelassen werden. Wenn z. B. die Glieder einer Gemeinde verschiedenen Kon-

*) Wenn Ziegler (S. 40) fordert, das Geschichtslehrbuch der Simultanschule müsse »jedem Teil das Gute und Grofse des andern vor Augen und zur Kenntnis bringen«, so kann der Protestant damit einverstanden sein, der Katholik aber wird dagegen protestieren und zwar von seinem Standpunkte aus mit vollem Recht.

**) Für diese Schattenseite der Simultanschule hat Fr. Naumann (»Der Streit der Konfessionen um die Schule« S. 40) mehr Verständnis als die übrigen Simultanschulschwärmer. Er fragt mit Recht: »Wer kann gleichzeitig für Katholiken und Protestanten und Juden Weltgeschichte oder Sittenlehre oder Literatur geben?«

fessionen angehören und die Errichtung von 2 konfessionellen Schulen aus finanziellen Gründen unmöglich ist, so wird man sich wohl mit einer Simultanschule behelfen müssen. In höheren Schulen müfste aber, wo Simultanisierung nicht zu umgehen ist, das Recht der Konfession viel entschiedener gewahrt werden. Vor allen müfste der Unterricht in Geschichte und Literaturkunde für jede Konfession besonders erteilt werden, damit beide Fächer zum Religionsunterricht, der ja den Gang der Geschichte einhält, in die rechte Beziehung gesetzt werden können. Nur beim Ineinandergreifen von Weltgeschichte, Kirchengeschichte und Literaturkunde ist es möglich, den Zögling die Hauptwendepunkte der geistigen Entwicklung so durchlaufen zu lassen, dafs er daraus ein annäherndes Verständnis für das Geistesleben der Gegenwart gewinnt.

Literatur: R. Bierling, Die konfessionelle Schule in Preufsen und ihr Recht. Gotha 1885. — Gneist, Die konfessionelle Schule. Ihre Unzulässigkeit nach preufsischen Landesgesetzen und die Notwendigkeit eines Verwaltungsgerichtshofs. Berlin 1869. — Dörpfeld, Das Fundamentalstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung. Hilchenbach 1893. — Denkschrift des VIII. Evangelischen Schulkongresses. Berlin 1893. — Tews, Schulkompromifs — Konfessionelle Schule — Simultanschule. Berlin 1904. — Fr. Naumann, Der Streit der Konfessionen um die Schule. Berlin 1904. — Ziegler, Die Simultanschule. Berlin 1905. — Natorp, Ein Wort zum Schulantrag. Leipzig 1905. — Thrändorf, Ein Wort zur Simultanschulfrage. Dresden 1905.

Auerbach i. S. E. Thrändorf.

Konfessionslose Schule

s. Simultanschule

Konfirmandenunterricht

1. Geschichte. 2. Zweck. 3. Inhalt und Lehrplan. 4. Verhältnis zur Schule. 5. Hinausschiebung auf ein höheres Alter.

1. Geschichte. »Man hat die Anfänge der Konfirmation in Apostelgesch. 8 und 19 und Hebr. 6, 1. 2 gesucht, in der Handauflegung durch die Apostel, die der Taufe folgte und infolge deren der heilige Geist verliehen wurde.

Die katholische Kirche leitete hieraus ihre Firmung her, welche, ursprünglich mit der Taufe verbunden, wie heute noch in der griechischen Kirche, später erst vom 7. Jahre an vollzogen werden durfte und nach ihrer Lehre ein Sakrament ist.

Die Reformatoren verwerfen die Firmung. Unsere Konfirmation, die nach und nach an deren Stelle trat, wurde 1540 in Brandenburg, 1542 in Hannover, 1563 in Pommern, 1574 in Hessen, 1582 in Mecklenburg, 1585 in Lauenburg, 1609 in Nassau, 1718 in Preufsen eingeführt und kam unter dem Einflusse des Spenerschen Pietismus seit 1750 in Deutschland allgemein als kirchliche Handlung in Gebrauch.

Während neuere Dogmatiker in ihr teilweise eine notwendige Ergänzung der Kindertaufe und deshalb ein künftiges Sakrament der protestantischen Kirche — wie Hase meint — darin erblickten, wird ihr von anderer Seite, auf der man die Taufgnade hochhält, solche Bedeutung nicht beigemessen, das Hauptgewicht vielmehr auf die Einsegnung gelegt.

Die Anfänge des Konfirmandenunterrichts sind im Kinderkatechumenat der alten Kirche gegeben, welches eine Konsequenz der Kindertaufe, ursprünglich hauptsächlich im Hause der Eltern und Paten getrieben wurde. Die Kirche verlangte als Vorbedingung für die erste Beichte den Glauben, das Vaterunser, das Ave Maria, die Aufzählung der sieben Todsünden. Reichhaltiger waren die Katechismen der Waldenser und böhmischen Brüder.

Die Schulen standen im Mittelalter in innigster Verbindung mit der Kirche, Geistliche waren Vorsteher sowohl der Pfarrschulen, als auch der Klosterschulen, und kirchliche Unterweisung bildete den Haupt-Unterrichtsstoff. (Vergl. Geschichte des deutschen Schulwesens.)

Als sich dann später unter dem Einflusse der Aufklärung und ihrer Folgen die Emanzipation der Schule von der Kirche anbahnte und nach und nach vollzog, hat die letztere entweder die gänzliche oder teilweise religiöse Unterweisung der ältesten Jahrgänge der Schule beansprucht oder sich auf die kurze Zeit der eigentlichen Vorbereitung zur Konfirmation beschränkt gesehen.« (Leberl.)

2. Zweck. »Der Konfirmandenunterricht bereitet auf die Konfirmation und auf den durch diese bedingten ersten Abendmahlsgenufs vor.

Die Konfirmation setzt die Taufe voraus und ist Bestätigung, Befestigung des Taufbundes. Der Konfirmand erneuert seinen Taufbund, den die Paten in seinem Namen geschlossen haben; er legt das Bekenntnis seines Glaubens ab, zu dem er nun selbst hingeführt worden ist durch Schule und Kirche; er gelobt, abzusagen den Werken der Finsternis, einen gottseligen Wandel zu führen; er verpflichtet sich der evangelisch-lutherischen Kirche zu unwandelbarer Treue.

Der Konfirmand empfängt von seiten Gottes: Bestätigung, Befestigung in der Taufgnade, Bestätigung in der Gemeinschaft des dreieinigen Gottes, die vollen Rechte eines mündigen, evangelischen Christen, die Sakramentsgemeinschaft, Patenschaft usw., vor allem aber die Anwartschaft auf das unverwelkliche Erbe im Himmel.« (Leberl.)

Anders bestimmt Dr. G. Schweitzer, Hofprediger in Gotha, auf der Thür. kirchl. Versammlung in Weimar 1861 das Wesen der Konfirmation. »Sie ist die Vollendung der an unseren Kindern geschehenen Taufe, die Bestätigung derselben sowohl von seiten der Konfirmanden als auch der kirchlichen Gemeinde. In der Konfirmation bekennt der Getaufte selbständig vor der Gemeinde seinen Glauben und seinen Entschlufs, ihm gemäfs zu leben, und bestätigt dadurch von seiner Seite den Taufbund. Er übernimmt damit die Selbstverantwortung für seinen religiösen Glauben und sein sittliches Handeln. Die kirchliche Gemeinschaft hat durch den Diener am Wort das Kind vorher geprüft, ob es genügendes Bewufstsein und Verständnis von seinem Glauben hat, und ob das Gelübde, soweit der Mensch das prüfen kann, ein ernstes und aufrichtiges ist. Dann bittet die Gemeinde mit dem Konfirmanden Gott um seinen Segen, dafs der Glaube immer mehr ein wahrhafter d. h. vom Geist getragener und in der Liebe tätiger, und das Bekenntnis aus einem Bekenntnis mit dem Wort zu einem Bekenntnis durch die Tat, durch das Leben werde. Das ist die fürbittende Einsegnung. Sie geschieht mit dem Zeichen der Handauflegung. Durch sie geschieht die Bestätigung der Taufe von seiten der Kirche. Die Handauflegung ist also sinnbildliches Zeichen. Sie kann zugleich als zusammenfassender Akt und Darstellung der gesamten Arbeit am Herzen des Täuflings von seiten der Eltern und der Gemeinde in der Zucht und Vermahnung zum Herrn oder überhaupt der Predigt von Christo gedacht werden.

Das Bekenntnis mufs immer dem wirklich vorhandenen lebendigen Glauben gemäfs und darf daher nur einfach sein. (Vergl. Joh. 17, 3 u. 7, 16. 17. 1. Kor. 12, 3 u. Matth. 7, 21.)

Es mufs Bekenntnis des Glaubens, nicht einer gegebenen Glaubenslehre oder der Glaubenssatzungen oder gar der Theologie sein.*)

Soll es Segen bringen, so mufs es wahrhaft und deshalb frei sein. Die Kirche soll deshalb die Einsegnung als gute kirchliche Ordnung zum kirchlichen Gesetz machen.

Durch die Einsegnung geschieht die Aufnahme in die äufsere Gemeinschaft der selbständig Gläubigen zu dem Zwecke, dafs auch die innere Gemeinschaft, welche allein gewirkt wird durch den heiligen Geist, vollzogen wird.«

Ich habe diese verschiedenen Wesens-

---

*) Man wird dabei erinnert an die folgenden Lebensgrundsätze, die Kaiser Wilhelm I. als Prinz bei seiner Konfirmation (am 8. Juni 1815) ausgesprochen hat:

»Ich erkenne es mit dankbarem Herzen für eine grofse Wohltat, dafs mich Gott in einem hohen Stande hat lassen geboren werden, weil ich in demselben mehr Mittel, meinen Geist und mein Herz zu bilden, ein reiches Vermögen, aufser mir Gutes zu stiften, besitze. Ich freue mich dieses Standes — nicht um der Auszeichnung willen, die er mir unter den Menschen verleiht, auch nicht um der Genüsse willen, die sich mir in demselben darbieten, sondern um deswillen, dafs ich in demselben mehr wirken und leisten kann. Ich freue mich meines Standes in Demut und bin weit entfernt, zu glauben, Gott habe mir hier einen Vorzug vor anderen geben wollen, auch weit entfernt, mich meines höheren Standes wegen für besser zu halten. Mein fürstlicher Stand soll mich immer an die gröfseren Verpflichtungen, die er mir auflegt, an die gröfseren Anstrengungen, die er von mir fordert, und an die gröfseren Versuchungen, mit denen ich zu kämpfen habe, erinnern.

Ich will nie vergessen, dafs der Fürst doch auch ein Mensch — vor Gott nur Mensch ist

beschreibungen der Konfirmation hier angeführt, weil es in der evangelischen Kirche an einer einheitlichen Begriffsbestimmung darüber fehlt und dieselben die verschiedenen Auffassungen, die in der Kirche herrschen, widerspiegeln, im wesentlichen kommen sie ja überein und alle erkennen sie der Konfirmation grofsen Wert und hohe Bedeutung zu.

3. Inhalt und Lehrplan. Daher müssen auch die Eltern, die Kinder und die kirchliche Gemeinschaft (Geistliche, Lehrer, wie alle Glieder) alles tun, was in ihren Kräften steht, um für die Kinder und die Gemeinde den Segen derselben zu einem dauernden zu machen. Insbesondere wird dem Religionsunterricht in der Schule und dem Konfirmandenunterricht diese Aufgabe zufallen.

Über den Religionsunterricht spricht sich die preufsische Schulordnung von 1872 aus: »Die Aufgabe des evangelischen Religionsunterrichtes ist die Einführung der Kinder in das Verständnis der heiligen Schrift und in das Bekenntnis der Gemeinde, damit die Kinder befähigt werden, die heilige Schrift selbständig zu lesen und an dem Leben, sowie an dem Gottesdienste der Gemeinde lebendigen Anteil zu nehmen.«

In der Unterrichtsordnung für das Herzogtum Meiningen heifst es: »Der Religionsunterricht in der christlichen Volksschule hat die Aufgabe, das religiöse Bewufstsein der Kinder zu entwickeln und zu klären, sie in die Glaubens- und Sittenlehre der Kirche einzuführen und durch Lehre und Übung zu befähigen, an dem Gottesdienste der Gemeinde lebendigen Anteil zu nehmen.«

Im Herzogtum Gotha ist der Religionsunterricht da, »um in der Jugend ein wahrhaft inneres und selbsttätiges Glaubensleben zu entwickeln, ein Leben in Gottesfurcht und Menschenliebe, in sittlicher Reinheit und Stärke, in Geduld, Hoffnung und Standhaftigkeit, mit einem Worte: eine Weltanschauung und Seelenverfassung, wie sie der Christ unter den Wechselfällen und für die Aufgaben seiner irdischen Wallfahrt bedarf . . . Damit ist keineswegs gefordert, dafs er speziell die Dogmen einer gewissen Kirche zu behandeln und eine bestimmte konfessionelle Färbung anzunehmen habe. Eben deshalb ist es nicht zulässig, den lutherischen Katechismus in den Mittelpunkt zu stellen.«

Während nun im Religionsunterricht der Volksschule die biblische Geschichte den meisten Raum einnimmt, wenigstens wird dies von der neueren Pädagogik allgemein gefordert, so ist man bezüglich des Konfirmandenunterrichts allgemein der Ansicht, dafs ihm ausschliefslich der Katechismus zu Grunde gelegt werden müsse.

Dafs im herkömmlichen Konfirmandenunterricht so wenig oder gar keine biblische Geschichte getrieben wird, hängt wohl einmal zusammen mit der geschichtlichen Entwicklung unserer Kirche, welche seit der Reformation bis in die neuere Zeit einen überwiegend dogmatischen Charakter hatte und infolgedessen die biblische Geschichte vor dem Katechismus nicht recht aufkommen liefs. In den Volksschulen der Reformationszeit herrschte lediglich der Katechismus (Zur Geschichte des biblischen Geschichtsunterrichtes. Von Hugo Grofse in den Deutschen Blättern für erz. Unterr. 1883/84) und in dem späteren, namentlich orthodoxen Zeitalter verhärteten sich diese früheren, anfangs mehr zufälligen als beabsichtigten Gepflogenheiten geradezu zu gesetzlichen Bestimmungen, wie solche in den alten Kirchenordnungen allgemein ent-

und mit dem Geringsten im Volke die Abkunft, die Schwachheit der menschlichen Natur und alle Bedürfnisse derselben gemein hat, dafs die Gesetze, welche für andere gelten, auch ihm vorgeschrieben sind, und dafs er, wie die anderen, einst über sein Verhalten wird gerichtet werden.

Ich will mich vor allem hüten, wodurch ich mich als Mensch erniedrigen würde; als Fürst würde ich mich dadurch noch weit mehr erniedrigen. Vorzüglich will ich die Sünden der Unmäfsigkeit und Wollust, welche die tiefste Erniedrigung der menschlichen Natur sind, vermeiden.

Meine Kräfte gehören der Welt, dem Vaterlande. Ich will daher unablässig in dem mir angewiesenen Kreise tätig sein, meine Zeit auf das beste anwenden und so viel Gutes stiften, als in meinem Vermögen steht.

Ich will ein aufrichtiges und herzliches Wohlwollen gegen alle Menschen, auch gegen die Geringsten — denn sie sind alle meine Brüder — bei mir erhalten und beleben. —

Jeden Tag will ich mit dem Andenken an Gott und meine Pflichten beginnen und jeden Abend mich über die Anwendung des verflossenen Tages sorgfältig prüfen.«

halten sind. Luther selbst war erklärlicherweise weit von dieser Einseitigkeit entfernt, dies beweist allein schon sein Passionalbüchlein und seine Vorrede dazu. Auch ist zu beachten, dafs, wo auch in der Kirche oder von derselben biblische Geschichte oder besser gesagt biblische Geschichten mitgeteilt wurden, dies durchaus nicht in unserem Sinne geschehen ist, nach welchem die biblische Geschichte als ein zusammenhängendes und mafsgebendes Ganzes betrachtet wird, sondern in der Weise, dafs sie nach den Forderungen des Katechismus ausgewählt und behandelt wurden. Daher die Beliebtheit der Perikopen und J. Hübners zweimal zwei und fünfzig auserlesene biblische Historien. Zum andern erklärt sich das einseitige Festhalten der Kirche am Katechismus aus dem Umstande, dafs die Schule (hauptsächlich seit dem Pietismus) die biblische Geschichte auffallend begünstigt und im weiteren Verlaufe zum Haupt- und grundlegenden Teil des Religionsunterrichts gemacht hat und auf diese Weise in einen gewissen Gegensatz zum kirchlichen Herkommen geraten ist, wenn nicht gar, wo sie das Kirchliche abstreift und einen simultanen oder konfessionslosen Charakter erstrebt, eine mehr oder weniger scharfe Spannung hervorruft. Dazu kommt, dafs die neuere Pädagogik auch auf dem Gebiete des Religionsunterrichtes Fortschritte gemacht und Reformen eingeführt hat, von denen die Kirche als solche noch wenig Notiz genommen hat, namentlich weil viele Geistliche dieselben noch nicht gebührend gewürdigt, geschweige sich angeeignet haben.

Wenn dagegen beide, Lehrer und Geistlicher, in dieser Beziehung zusammenwirken und im lebendigen Verkehr miteinander stehen, also auch hin und wieder einander im Unterricht besuchen und die gemachten Wahrnehmungen dann auch gemeinschaftlich durchsprechen, womöglich auf Grund einer gemeinsamen pädagogischen Anschauung und Überzeugung, so können sie sich neidlos und zum Segen der Kinder in der Weise in den Religionsunterricht teilen, dafs der Lehrer hauptsächlich die geschichtliche Seite des Religionsunterrichtes und der Geistliche mehr die systematische Seite desselben pflegt, eine Ansicht, die gegenwärtig auf beiden Seiten die herrschende ist. Allein auch bei dieser Arbeitsteilung würde aus methodischen Gründen in der Schule schon manches von dem systematischen Unterrichte vorweggenommen und andrerseits im Konfirmandenunterrichte wieder öfters auf den Geschichtsunterricht zurückgegangen werden müssen, da sich eben beide nicht so scharf voneinander trennen lassen, sondern ineinander übergreifen. (Siehe S. 73 f. das Verhältnis zur Schule.) Auf jeden Fall würde der herkömmliche Konfirmandenunterricht bei enger Fühlung mit der Schule und bei dem Handinhandgehen mit derselben mancherlei Veränderungen erleiden, insbesondere für seine überwiegend abstrakten Dinge gleichsam mehr Fleisch und Blut erhalten, während derselbe bisher wohl vielfach nur willkürlich auf einzelne Partien des biblischen Geschichtsunterrichtes in der Schule stöfst und dann wohl selten gerade in der günstigen Weise, denn derjenige, welcher eine Wiederholung oder Anknüpfung geschickt zu stande bringen soll, hier der Geistliche, mufs nicht blofs wissen, was der Schüler (Konfirmand) gelernt hat, sondern auch wie er es gelernt hat, d. i. in welchem Zusammenhange er darauf geführt worden ist.

Wenn nun auch der Konfirmandenunterricht sich eng an die Schule anzuschliefsen hat, so braucht er deshalb jedoch nichts von seiner Eigenart preiszugeben, im Gegenteil es sollte dieselbe noch vielmehr gefördert und ausgebildet werden. Die Kinder müssen sich des Unterschiedes zwischen dem Religionsunterrichte in der Schule und dem Konfirmandenunterrichte bewufst sein, nicht als ob zweierlei Religion gelehrt werde, sondern weil es sich um zweierlei Seiten derselben Religion handelt. Ein solcher Unterschied findet sich dort, wo, wie wir gesehen haben, die Schule hauptsächlich die biblische Geschichte, der Konfirmandenunterricht hauptsächlich den Katechismus pflegt. Allein auch wo es keine solche Arbeitsteilung gibt und Schule und Kirche unbekümmert um einander jede denselben Lehr-, d. i. Katechismusstoff behandelt, wird es sich empfehlen, dafs letztere nicht blofs Wiederholungen anstelle und nach Befinden einzelnes ergänze und einfüge, sondern einen von dem Schulunterrichte abweichenden Gang einschlage, um so mehr Interesse zu wecken. Dagegen sprechen freilich in einzelnen Landeskirchen noch

zu Recht bestehende Verordnungen, die ausdrücklich den im Lutherischen Katechismus vorgezeichneten Gang streng festgehalten wissen wollen. Allein, wenn man bedenkt, dafs derartige Verordnungen meist aus einer Zeit stammen, wo die wissenschaftliche Pädagogik noch in den Windeln lag und auch die Lehrerbildung eine ganz andere war, dürften dieselben bei so veränderten Anschauungen und Verhältnissen wohl nicht so streng mehr genommen werden. Dies geht schon daraus hervor, dafs neuerdings meist nur noch die drei letzten Hauptstücke eingehender behandelt werden sollen, während die drei ersten selbst nach der Meinung von Kirchenbehörden bereits in der Schule genügend behandelt werden.

Es ist sehr wünschenswert und mit allen Kräften danach zu streben, dafs der Konfirmand durch den abschliefsenden Konfirmandenunterricht ein vollständiges System erhalte, aber wenn es auf Kosten des Verständnisses und der eigenen Willensbetätigung geschehen sollte, dann möchte ich lieber manche Punkte weggelassen wissen, um wenigstens dafür einige sicher zu haben, gleichwie es unser Herr und Meister gehalten hat, der ja auch seinen Jüngern kein abgeschlossenes System vorgeführt hat, sondern vieles noch unausgesprochen sein lassen mufste, was erst später durch den heiligen Geist offenbar geworden ist und noch weiter offenbar werden wird, aber er hat sein Evangelium tief in die Herzen zu pflanzen gewufst, so dafs seine Jünger auch nach seinem Hingange lebendig davon ergriffen waren und davon zeugten, auch wenn ihr Wissen nur Stückwerk war. Auch hier gilt, Christum lieb haben, ist besser als alles Wissen. (Vergl. Jesus als Lehrer S. 688 ff. des 4. Bandes.) Im übrigen wird ja von der strengen Forderung der Vollständigkeit in der Praxis von selbst manches nachgelassen werden, zumal in unseren Tagen, wo man ja froh sein mufs, wenn sich die Kinder überhaupt noch konfirmieren lassen, oder von den Eltern zur Konfirmation zugelassen werden; wenn man ferner an die grofsen Massen denkt, die oft ein einziger Geistlicher zu unterrichten hat, in dieser Beziehung herrschen in übergrofsen Kirchengemeinden oft Zustände, die zum Himmel schreien, Zustände, die die Schulverwaltung nicht leiden würde, die die Kirche aber aus Mangel an Mitteln dulden mufs, und endlich an die religiöse und kirchliche Gleichgültigkeit so vieler Familien, in denen die Kinder weder Ansporn erhalten, noch die Geistlichen einen Rückhalt finden. Lehren und schliefslich auch auswendig lernen läfst sich ja der Katechismus leicht, aber nicht so bald innerlich aneignen, was doch die Hauptsache ist.

Dafs auf die Vollständigkeit des Katechismus, d. i. auf ein abgeschlossenes System unserer Glaubenslehre, hinzuarbeiten ist, soll, wie ich bereits angedeutet habe, durchaus nicht verkannt werden, im Gegenteil ich halte es für eine pädagogische Forderung, weil das System erst »durch Geschlossenheit, Übersichtlichkeit und Anwendbarkeit eine für den Charakter bestimmende Macht wird«, was freilich weniger leicht erreicht wird, wenn man den Katechismus blofs vorträgt, auch wenn es in paränetischer Weise, wie dies gegenwärtig gern beliebt ist, geschieht, als wenn er von den Kindern selbst erarbeitet wird. Es ist aber weniger dieser pädagogische Grund, weshalb so sehr an der Vollständigkeit des Katechismus im Konfirmandenunterrichte festgehalten wird, als vielmehr die betrübende Tatsache, dafs es nach der Konfirmation meist keine religiöse und kirchliche Fortbildung gibt und daher die Besorgnis begründet ist, dafs, wenn der Christ nicht im Konfirmandenunterricht zu einem Abschlufs in der Glaubenslehre gelangt, im späteren Alter solches erst recht nicht geschehen wird. Diese Erwägung könnte für ein Hinausschieben der Konfirmation in ein höheres Alter sprechen. (Vergl. Hinausschiebung auf ein höheres Alter S. 74.)

Doch bleiben wir bei der Forderung eines abgeschlossenen Systems noch stehen. Man ist auch noch aus dem Grunde für dasselbe, weil man meint, dafs, wenn die Kinder jetzt auch noch nicht alles davon verständen, das Verständnis in späterem Alter schon eintreten werde. Man gibt daher den Kindern soviel als möglich mit auf den Weg in der guten Absicht und Erwartung, dafs der gute Same schon aufgehen und Frucht bringen werde. Es erinnert dies an die Kriegsrüstung, wie sie früher beliebt wurde, da der einzelne Soldat schwer belastet war, während man ihm

jetzt das Gepäck bedeutend erleichtert hat und mehr darauf sieht, dafs er gewandt auftrete und seine Waffe geschickt handhabe. Das Gepäck kann auch abgelegt und die Munition nachgefahren werden. Ähnlich ist es mit der inneren Ausrüstung der Jugend, es kommt vor allem darauf an, dafs sie geistig gewandt und charakterfest gemacht werde. Sie mufs in der Bewährung der sittlichen Forderungen und christlichen Grundsätze geübt werden. Der Herr befiehlt Matth. 28, 19. 20 den Seinen nicht blofs die Menschen durch Belehrung und Umgang zu Jüngern zu machen, sondern auch halten und bewahren zu lehren, was er ihnen befohlen habe, d. h. sie in den Stand zu setzen, die ihnen mitgeteilten Lehren zu beobachten und die Jüngerschaft zu behaupten in den Versuchungen und Kämpfen dieser Welt. Es sollte sich also im Konfirmandenunterricht nicht blofs um die Darstellung des kirchlichen Lehrgebäudes von seiten des Geistlichen und die Aufnahme desselben von seiten der Katechumenen, sowie um die Erzeugung einer christlichen Gesinnung und die Gewinnung eines sittlichen Charakters schlechthin, sondern auch obendrein noch um die Ausbildung der besonderen Kunst, das gewonnene und begonnene Glaubensleben erhalten (konservieren) und gegen die Versuchungen und Anfechtungen der Welt verteidigen und behaupten zu können handeln.

Angesichts der vielen jungen Leute, die wir bis zur feierlichen Konfirmation gewissenhaft leiten und unter Tränen und Gebeten entlassen, dann aber auf dem trügerischen Meere des Lebens Schiffbruch erleiden sehen, ist es nötig, dafs die Bewahrung und Bewährung der jungen Christen zu einer besondern Disziplin ausgebildet werde. Der junge Mensch mufs lernen sich selber zu helfen und wissen, wo Hilfe zu finden ist. Diese mufs dann aber auch wirklich zu finden sein. Denn was würde einem Wanderburschen das Reisehandbuch, in dem so und so viel gute Herbergen empfohlen sind, nutzen, wenn sie doch die gesuchte Verpflegung nicht bieten würden oder gar nicht vorhanden wären? Erfährt der junge Christ nicht etwas Ähnliches, wenn ihm bei Behandlung des 3. Artikels die Schönheit und Vollkommenheit der christlichen Kirche gelehrt und von den Wirkungen des heil. Geistes gepredigt wird, wie er die Gläubigen beruft, sammelt, erleuchtet, heiliget und erhält im rechten einigen Glauben, und wenn er, der junge Christ, im Leben doch so wenig oder gar das Gegenteil davon wahrnimmt? Neben der Ausbildung des einzelnen Konfirmanden und persönlicher Tüchtigmachung desselben, ist gleichzeitig auf die Belebung der Kirchgemeinde und auf die Entfaltung ihrer Gaben und Kräfte hinzuwirken, damit der neukonfirmierte Mitchrist auch wirklich eine Gemeinde vorfindet, wie sie ihm gelehrt worden ist und wie er sie braucht. Das neue Gemeindeglied mufs in seiner Kirche zu Hause sein, mit allen ihren Einrichtungen vertraut sein und die Lebenskräfte und Gnadenströme, die sie enthält und darbietet, kennen und gebrauchen lernen. Die Katholiken scheinen in dieser Beziehung vielfach besser geschult und versorgt zu sein als die Protestanten.

Die Konfirmanden müssen selbst unter sich eine Gemeinschaft, eine Kirche im kleinen oder der Kleinen bilden, aus welcher sie gleichsam mit der Zeit in die Gemeinde der Grofsen, in die Kirche der Mündigen hineinwachsen. Beide stehen in Wechselwirkung zueinander, die eine bedingt und fördert die andere. In glaubensöden Gegenden werden die Katechumenengemeinden geradezu eine ähnliche Aufgabe haben, wie die ersten Christengemeinden, nämlich sauerteigartig die Umgebung zu durchdringen und zu beleben, wobei ihnen in gleicher Weise wie jenen zu statten kommt, dafs sie das Evangelium noch in ungetrübter Klarheit und in unmittelbarer Reinheit schauen und noch von der ersten Liebe und kindlichem Vertrauen erfüllt sind.

Dementsprechend wird im Konfirmandenunterrichte ein besonderer Wert auf alles das, was das Gemeinschaftsleben bildet und fördert, gelegt werden, und Regierung, Unterricht und Zucht werden dasselbe erstreben und begünstigen.

In Bezug auf die Regierung geschieht da schon manches ungesucht und ohne dafs man sich immer dieser Zwecke dabei bewufst ist. In der Regel und bei normalen Verhältnissen nehmen am Konfirmandenunterricht gleichzeitig alle Kinder teil, die in dem betr. Jahre die Schule der

Kirchgemeinde verlassen oder ein dementsprechendes Alter haben und zwar Knaben und Mädchen und unbekümmert darum, ob sie verschiedenen Schulen und Jahrgängen angehören. Nicht die Zugehörigkeit zur Schule, sondern die zur Kirche ist hier entscheidend. Wenn das noch nicht überall der Fall ist, so wird es doch immer mehr so werden, denn dafs Konfirmation und Konfirmandenunterricht kirchliche Einrichtungen sind und deshalb in erster Linie nach kirchlichen Forderungen eingerichtet werden müssen, ist doch wohl ausgemacht. Auch was in dieser Beziehung in übergrofsen und ungesunden Gemeinden geschieht, ist nicht mafsgebend. Eine Kirchgemeinde bezw. ein Seelsorgerbezirk sollte nur so grofs sein, dafs ein Seelsorger alle Glieder kennen und bedienen kann. (Vergl. die Reformvorschläge von Sulze in Dresden.) Daraus folgt, dafs sämtliche Konfirmanden eines Kirchspiels oder Seelsorgerbezirks ein und denselben Geistlichen haben und dafs sie alle, wie verschieden sie auch in Bezug auf Schulklassen und Schularten sein mögen, zusammengehören und ein Ganzes bilden. Hier müssen also Schwache und Begabte, Arme und Reiche, Tüchtige und Untüchtige sich untereinander vertragen und gegenseitig ergänzen und unterstützen lernen. Dazu müssen sie gruppiert und aneinander gegliedert werden nicht in Rücksicht auf das Wissen, sondern wie sie einander am besten dienen können. Verschiedene Ämter vollenden die Organisation der kleinen Gemeinde, oder der Gemeinde der Kleinen. (Vergl. Scheibert, Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule.)

Ähnlich ist es bezüglich der Zucht, die hier innig mit der Regierung zusammenhängt oder aus derselben herauswächst: die Gewöhnung mufs zum Bedürfnis werden und zur freien Lebensäufserung übergehen. In solcher Weise müssen die Kinder einesteils in die Bedeutung und Schönheit der Kultusformen sich einleben und andernteils an den Aufgaben der Kirche und ihrer Liebeswerke sich beteiligen lernen. Sie müssen daher nicht blofs den Gottesdienst fleifsig besuchen, sondern auch denselben mit verschönen helfen, denn auch aus dem Munde der Unmündigen hat sich Gott Lob zubereitet, insbesondere haben sie am Gesange sich zu beteiligen, — in den kleineren Landgemeinden bilden sie geradezu den Kirchenchor — und bei den verschiedenen Kasualien wie Taufen, Trauungen und Beerdigungen verschiedenerlei Handreichungen zu tun. Je nach den Verhältnissen werden die Knaben zum Bälgetreten, Läuten, Anstecken der Liedernummern, Anbrennen und Auslöschen der Lichter usw., die Mädchen zum Reinigen und Ausschmücken der Kirche und zur Pflege der Umgebung derselben verwandt (s. d. Art. Schulgottesdienst). Natürlich mufs dabei auch die erforderliche Aufsicht vorhanden sein, und wenn neuerdings, namentlich infolge der gesetzlichen Haftpflicht manche Kirchen- und Schulbehörden das Kirchenglockenläuten und Reinigen der Schulzimmer durch die Schulkinder schlechterdings verboten haben, so ist man damit wohl zu weit gegangen, denn es gibt doch eben auch Verhältnisse, wo derartige Dienstleistungen, zumal wenn alle Vorsichtsmafsregeln beobachtet werden, unbedenklich sind, man dürfte die Kinder ja sonst auch nicht turnen lassen wie überhaupt zu keiner Arbeit verwenden. Auch gibt es gegen Unfälle Versicherungen. Die Konfirmanden werden weiter angehalten, ein Scherflein für die Mission und den Gust. Adolf-Verein zu opfern, bei Einsammlungen behilflich zu sein, Botengänge für das Pfarramt und den Kirchenvorstand zu besorgen, Einladungen zu bestellen und Schriften auszutragen u. s. f. Auf diese Weise leben sie sich in den Gottes- und Gemeindedienst ein und lernen beide lieb gewinnen. Es darf dabei jedoch an belehrenden Einwirkungen und planmäfsigen Veranstaltungen nicht fehlen.

Vor allem müssen die Stunden, in denen die Konfirmanden zum Unterrichte versammelt sind, auf den rechten Ton gestimmt sein, sie müssen mit einer Andacht beginnen und schliefsen, weshalb diese Stunden (Katechesen) in manchen Gegenden auch das »Gebet« heifsen. Diese kurzen Andachten sind liturgisch auszubilden und zu gliedern. Schön ist, wenn die Gesänge ein Harmonium begleitet und der Raum entsprechend geschmückt ist. Musik und Kunst sind auch hier willkommene Unterstützungen, und man soll sie nach Tunlichkeit fördern. Wie kahl und öd sind doch oft die Konfirmandenzimmer, wie unbequem die Bänke, wie zusammengepfercht die

Kinderschar! In diesen kleinen Gottesdiensten soll der Sinn für die Gottesdienste der Erwachsenen reifen und ausgebildet werden, sie sind daher wichtig und mit aller Sorgfalt zu pflegen, gleichzeitig weihen sie die Arbeit des Unterrichts und den christlichen Gemeinsinn, der in diesen Stunden erweckt und gefördert werden soll und den die Kinder betätigen sollen auf dem Heimweg, auf dem Spielplatz und in den Häusern und den sie vor allem mit hinübernehmen sollen in das Gemeindeleben der Erwachsenen.

Das Meiste zur Hebung und Förderung des kirchlichen Gemeindelebens und christlichen Opfersinns mufs durch den Unterricht geschehen. In Bezug auf diese Forderungen zeigt der lutherische Katechismus selbst zwar eine grofse Lücke, es fehlt nämlich die sittlich-religiöse Würdigung der Gemeinde, der weiteren sozialen Gesellschaftskreise und zuletzt des Staates, ja selbst die Ehe und die Familie, auf welchen sich diese ersteren auferbauen, sind sehr dürftig weggekommen (vergl. Thrändorf, Der lutherische Katechismus als Lehrmittel, IX. Jahrb. f. w. Päd. 1877, S. 79), indes es hindert uns niemand, diese Lücke auszufüllen und diesen wichtigen Faktoren des sittlichen Lebens eine Stätte zu gönnen. Neben den Pflichten, die der einzelne hat, sind immer auch die Pflichten der verschiedenen Gesellschaftskreise zu behandeln, so dafs auf diese Weise zugleich auch ein Katechismus für Sozialethik gewonnen wird. Es kann in folgender Weise geschehen. Bei dem 1. Gebot wird neben der üblichen Besprechung der Abgötterei der alten Ägypter auch ein Heidenvolk der Gegenwart behandelt, für welches in der Kirchengemeinde Missionsgaben gesammelt werden und hier oder beim Taufbefehl der Missionspflicht gedacht. Bei dem 2. Gebot wird den abergläubischen Sitten der Heimat nachgegangen und falls sie sich nicht in gute Sitten wieder umwandeln lassen, zu Leibe gegangen. Bei dem 3. Gebot werden die geltenden Bestimmungen über die Sonntagsruhe und die Gottesdienstordnung und das Kirchenjahr besprochen, bei dem 4. Gebot das Verhältnis zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer, die Gesinde- und Dienstbotenordnung, etwas von dem Verwaltungswesen und der Gerichtsverfassung, bei dem 5. Gebot die Strafen wegen Körperverletzung, die Krankenpflege, das Diakonissenwesen und die Schädlichkeit der Trunksucht, bei dem 6. Gebot die Trauordnung, das Standesamt, bei dem 7. Gebot der Wucher und das Lotteriespiel, das Geld- und Rechnungswesen, der Handel und die Gewerbstätigkeit, bei dem 8. Gebot die Presse, deren gute und üble Eigenschaften, bei dem 9. und 10. Gebot Expropriation, Hypotheken, Hausfriedensbruch usw. Diesen Beispielen aus dem gesellschaftlichen oder öffentlichen Leben wird man leicht noch eine Menge anderer hinzufügen können. In dieser Beziehung hat Human in seinem Konfirmandenbüchlein vieles zusammengetragen und namentlich manches aus dem öffentlichen Recht und Gesetz mit aufgenommen.

Gut ist es, wenn diese Dinge auch in der Schule aufgetreten sind und deshalb im Konfirmandenunterricht kurz behandelt werden können, es handelt sich hier um die religiös-ethische Seite dieser sozialen Einrichtungen.

Wichtiger aber als alle diese Einzelheiten ist das Lebensbild unseres Heilandes. Dieses mufs in den Mittelpunkt des ganzen Unterrichts gestellt werden und alles beleuchten und durchdringen. Und wenn auch Jesus den Ausbau einer gesellschaftlichen Ethik unterlassen hat, so hat er doch durch die Idee seines die Menschheit wie ein Sauerteig durchdringenden Reiches eine sittliche Durchdringung und Weihung aller gesellschaftlichen Verhältnisse mitgesetzt. Alles hat er getan für die Brüder, für die Menschheit, ein fortwährendes und einzigartiges Opfer gebracht. Das soll unsere Selbstsucht verdrängen und Opfersinn in uns erzeugen, diese Haupttugend des Christentums. Hierbei ist nun ausdrücklich weiter zu handeln von den Kirchenkollekten, die oft einen erschreckend geringen Ertrag geben, von den Kirchensteuern, die meist mit grofsem Widerwillen gegeben werden, von den Gemeindeämtern, die oft so ungern übernommen und so ungenügend ausgefüllt werden, und von den mancherlei Verpflichtungen, die wir der Kirche und der Gesellschaft gegenüber zu erfüllen haben und die wir erst recht erfüllen, wenn Christus zu einer Macht in uns geworden ist. Im übrigen s. d. Art. Lehrplan und Leitfaden. Vieles was dort

ausgeführt, ist auch für den Konfirmandenunterricht zu beherzigen. Es gibt eine solche Menge von Leitfäden, exponierten Katechismen und Lehrbüchern, dafs sie hier nicht aufgezählt werden können. Oft sind in ein und derselben Diözese die verschiedensten im Gebrauch. Ein Normallehrplan wäre da wohl sehr zu begrüfsen, aber die Einführung stöfst hier auf gröfsere Schwierigkeiten als in der Schule, namentlich wegen der Verschiedenheit der Glaubensrichtung und der pädagogischen Bildung der Geistlichen.

4. Verhältnis zur Schule. Der Konfirmandenunterricht ist ein unveräufserliches Recht der Kirche und darf ihr nicht genommen oder weiter verkürzt und beeinträchtigt werden. Er ist auch nicht zu ersetzen durch den Religionsunterricht in der Schule, denn er ist etwas anderes als dieser. Der Unterschied beider ist immer mehr herauszuarbeiten und klar zu stellen schon wegen eines gedeihlichen Zusammenwirkens von Schule und Kirche. Sucht man den Unterschied dahin festzustellen, dafs man der Schule den biblischen Geschichtsunterricht und den Geistlichen den Katechismus zuweist, so ist dies aus methodischen Gründen nicht gut tunlich, denn dem Geschichtsunterricht mufs der Katechismusunterricht auf Schritt und Tritt folgen, weil der Katechismus herauswachsen soll und deshalb nicht eine so lange Zwischenzeit und eine derartige Arbeitsteilung verträgt, zumal, wenn beide, Lehrer und Geistliche, keine innige Fühlung miteinander haben.

Sagt man weiter, dafs der Religionsunterricht in der Schule nur elementar, einfach, vorbereitend sei, der Konfirmandenunterricht dagegen ergänzend, vollendend und vertiefend, so wird sich dies die Schule nicht gern sagen lassen, und oft wird es auch nicht zutreffend sein.

Meint man endlich, dafs der Schule dabei die nüchterne Verstandesarbeit, die Aufschichtung des Wissens zukomme, der Kirche aber der erbauliche (paränetische) Teil und die unmittelbare Einwirkung auf Gefühl und Willen, so ist dies aus pädagogischen Gründen nicht zu billigen.

Der Unterschied beruht vielmehr auf der Verschiedenheit der beiden ethischen Gesellschaftsorganismen, Schule und Kirche, und ihrer Aufgaben. Die Schule hat es mit der Erziehung des einzelnen als solchen zu tun, die Kirche mit der Eingliederung des einzelnen in die Gemeinde. Die Kirche sammelt die in der Schule vorgebildeten und zur Persönlichkeit ausgereiften Einzelwesen zur Gemeinschaft im Sinne unseres 3. Glaubensartikels. Es ist hier wie bei dem Bau des Salomonischen Tempels.

Der Lehrer ist gleichsam der Steinmetz oder Bildhauer, der die rohen Steine behaut und zu Kunstgebilden umformt, der Geistliche der Baumeister, der sie zum Tempel zusammenfügt. Der Streit, wer von beiden der bedeutendere sei, ist ein müfsiger. In dem einen Falle ist der Bildhauer bedeutender, in einem Falle der Baumeister. Am besten ist es, wenn beide tüchtig sind und ein jeder von des andern Kunst auch etwas versteht. (Vergl. Rolle, Die Selbständigkeit der Schule inmitten von Staat und Kirche, S. Literatur.)

In dem Konfirmandenunterrichte hat der Geistliche die fast einzige Gelegenheit eine Zeitlang regelmäfsig und planmäfsig auf die Gedanken der ihm anvertrauten Jugend einzuwirken. Dabei kann er sich einen Schatz von pädagogischen Erfahrungen sammeln, der ihm für die Seelsorge auch an den übrigen Gemeindemitgliedern zu gute kommt. Der Konfirmandenunterricht knüpft weiter ein Band zwischen ihm und den betreffenden Kindern und deren Eltern, das für seine Wirksamkeit von nicht zu unterschätzender Bedeutung ist, denn es erschliefst ihm Herzen und Häuser.

Infolge des Konfirmandenunterrichts kommen bisweilen Kirche und Schule in Kollision, namentlich hält es oft schwer, eine geeignete Zeit für denselben zu finden und zu erhalten. Vielfach entscheidet dabei die Macht. Ist die Kirche die mächtigere, so bestimmt diese die Stunden des Unterrichtes, ist es umgekehrt, dann mufs der Geistliche sich nach der Schule richten, und sehen, welche Stunden sie ihm übrig läfst. Recht verwickelt kann dies werden in Kirchgemeinden mit verschiedenen Schulen. Aber auch der Unterricht selbst kann auf diese Weise beeinträchtigt werden, namentlich wenn beide, der Lehrer und der Geistliche hinsichtlich ein und desselben Gegenstandes verschiedener Ansicht sind oder wenn sie hinsichtlich der Hausaufgaben keine Rücksicht aufeinander nehmen.

5. Hinausschiebung auf ein höheres Alter. Alle diese Übelstände liefsen sich am einfachsten dadurch beseitigen, wenn man die Zeit des Konfirmandenunterrichtes über die gewöhnliche Schulzeit hinaus in ein reiferes Alter verlegte und mit der Fortbildungsschule verbände. Dies hätte obendrein noch das Gute, dafs die Jugend noch länger in kirchlicher Zucht blieb, was in diesem Alter ganz besonders wichtig wäre. Denn eine Fortbildungsschule ohne Religionsunterricht ist etwas ähnliches wie eine höhere Schule ohne denselben.

Allein es werden diesem Vorschlag allerlei Bedenken entgegen gehalten und zwar wirtschaftliche wie pädagogische. Wirtschaftliche, indem man sagt, dafs durch die Erweiterung des Fortbildungsschulunterrichtes die jungen Leute zu sehr von ihrem eigentlichen Berufe abgezogen würden, und pädagogische, indem man geltend macht, dafs die Konfirmanden über das 14. Lebensjahr nicht mehr das kindliche Gemüt haben d. i. ein Gemüt, wo die weltlichen Interessen des Eigennutzes, Ehrgeizes, der Eitelkeit, der Liebelei, die den Erfolg der Konfirmation verkümmern würden, noch keinen Eingang gewonnen haben.*)

Diese Einwendungen können aber vor der Forderung, dafs für die fortbildungsschulpflichtige Jugend noch etwas mehr getan werden mufs als bisher, namentlich in sittlich-religiöser Richtung, auf die Dauer nicht standhalten. Damit dürfte zugleich auch die Frage nach dem Alter und der Reife der Konfirmanden ihre Beantwortung gefunden haben. Auch die Eidesmündigkeit ist in der neuen Strafprozefsordnung vom 14. auf das 16. Lebensjahr hinausgeschoben worden. In der Grafschaft Moers, die durch entschieden christliches Leben sich auszeichnet, werden die Kinder nach langem, oft 3- bis 5jährigem Unterricht erst mit 16 oder 17 Jahren konfirmiert.

In Bezug auf die Prüfung der Konfirmanden dürfte gelten, was über Schulprüfungen zu sagen ist.

Inzwischen möchte ich den Vorschlag machen, dafs jede Woche statt der üblichen 2 Halbtage Mittwoch und Sonnabend einen ganzen schulfreien Tag habe. An diesem schulfreien Tage, am besten Mittwoch oder Donnerstag, könnte dann ungestört der Konfirmandenunterricht stattfinden und zwar in den Frühstunden, wo die Kinder noch am frischesten sind. An diesem Tage könnten auch, um ihn für die Schule noch annehmbarer zu machen, mancherlei Dinge vorgenommen werden, die sonst an Schultagen geschehen müssen, z. B. Reinigen der Klassen und Öfen, Schülerausflüge, Konferenzen usw. Auch noch andere Vorteile, die ich hier nicht alle anführen kann, böte diese Einrichtung.

Die Dauer des Konfirmandenunterrichts ist in den einzelnen Landeskirchen sehr verschieden. In Preufsen, wo die Kirche am meisten zu ihrem Rechte kommt, dauert die pfarramtliche Unterweisung 2 Jahre, in Sondershausen 1 Jahr, in Weimar $^1/_2$ Jahr, in Meiningen $^1/_4$ bezw. $^1/_2$ Jahr. Ein Jahr sollte wenigstens auf sie verwendet werden, weil bei kürzerer Zeit keine rechte kirchliche Gewöhnung, die doch nebenher gehen soll, sich ausbilden und dann nachwirken kann. Drängt man den geistlichen Unterricht auf $^1/_4$ Jahr zusammen, so mufs man entweder zu viel Stunden auf eine Woche häufen, wobei nicht nur der Schulunterricht beeinträchtigt, sondern auch der beabsichtigte Erfolg selbst in Frage gestellt wird, denn auch hier gilt das Sprichwort: »Wie gewonnen, so zerronnen«, oder man kann nicht alle Gegenstände genügend behandeln. In Diasporagegenden wird man natürlich unsere Forderung schwer oder nicht erfüllen können. Werden die Katechesen nach der Konfirmation noch fortgesetzt, so kann die Dauer des eigentlichen Konfirmandenunterrichts leichter gekürzt werden.

Die Ansicht, nach welcher die Konfirmation und damit auch der Konfirmandenunterricht in ein höheres Alter hinauf gerückt werden soll, ist im vorstehenden wiederholt gestreift worden, hat vor Jahren viel von sich reden gemacht, ist jetzt aber wieder zurückgetreten. In Anbetracht der Wichtigkeit der Sache wäre allerdings ein reiferes Alter vorzuziehen, wenn nur eben auch die sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse, in die die meisten jungen Christen heutigentags alsbald nach dem Austritt

*) »Die Konfirmation gehört in die früheren Jahre, wo das Herz noch kindlich weich ist, die häfslichen Triebe noch schlummern, die Zerstreuungen der Welt noch ferne liegen.« Gerok, Jugenderinnerungen.

aus der Volksschule gestellt werden, zugleich mit so umgewandelt werden könnten, dafs sie der in Frage stehenden Forderung entgegen kämen oder doch nicht so grofse Schwierigkeiten bereiteten. Sie mufs erst noch mehr geklärt werden, wird aber mit der Zeit sich schon Geltung verschaffen. Man darf hier auf die Fortbildungsschule verweisen, die im Laufe der Zeit immer mehr Boden gewonnen hat und immer richtiger erfafst wird. Gelingt es, den Konfirmandenunterricht über das schulpflichtige Alter hinauszuschieben, so fallen dann auch die Kollisionen mit der Schule fort, die immer dringender nach Abhilfe verlangen. Bezüglich der Schüler an höheren Schulen mufs diese Frage noch besonders erörtert werden. (Vergl. d. Art. Jünglingsvereine.)

Im Anschlufs hieran noch folgende verschiedene Thesen:

a) Erfurter Thesen zur Konfirmationsreform beschlossen auf der 5. Hauptversammlung der Fr. kirchl.-soz. Konferenz in Erfurt am 19. April 1900.

I. Wo gläubiger und lebendiger Konfirmandenunterricht bei christlichem Familienleben und geordnetem Gemeindeleben stattfindet, wirkt die Konfirmation noch immer als eine gesegnete Einrichtung der Volkskirche.

II. Die Umgestaltungen des kirchlichen Lebens, besonders in den Städten, aber vielfach auch auf dem Lande, machen eine Änderung der Konfirmationspraxis im Interesse der Volkskirche notwendig. Doch ist der Segen dieser heiligen Handlung festzuhalten, soweit es mit der Wahrheit verträglich ist.

III. Da der volkskirchliche Charakter der Konfirmation bei uns darauf beruht, dafs die Feier für die Kinder des Volkes mit dem Abschied aus der Volksschule zusammenfällt, so kann sie nicht allgemein auf ein höheres Lebensalter verschoben werden.

IV. Damit ist aber die Notwendigkeit gegeben, sie weder als sakramentale Mitteilung des heiligen Geistes noch als kirchliche Mündigkeitserklärung noch als unmittelbare Zulassung zum heiligen Abendmahl aufzufassen, vielmehr als eine kirchlich-pädagogische Feier zu gestalten, die ihren Zweck in der Erziehung zum persönlichen Glauben und zur lebendigen Teilnahme an der Gemeinde hat.

V. Der Erziehung zum persönlichen Glauben ist der moralische Zwang nicht förderlich, 1. dafs die Konfirmanden ein Glaubensbekenntnis ablegen müssen, das sie an der heil. Schrift zu prüfen und deshalb in voller Wahrheit zu leisten, bei der geistigen Unruhe unserer Zeit noch weniger als früher im stande sind; 2. dafs ihnen als Formel ein Gelübde abgefordert wird, das viele in seiner Tragweite nicht völlig verstehen und wegen tatsächlicher Verhältnisse nicht halten; 3. dafs gewohnheitsmäfsig mit der Einsegnung der Empfang des heiligen Abendmahles verbunden ist, während doch viele der Konfirmierten dasselbe aus freien Stücken nicht begehren würden und weder Sündenbewufstsein noch Gnadenverlangen in sich tragen, so dafs ein würdiger Genufs unmöglich ist.

VI. Mit der Erziehung für das Gemeindeleben steht es im Widerspruch, dafs unreifen und unbewährten Kindern mit dem heiligen Abendmahl und dem Recht der Patenschaft die vollen Güter des mündigen Christentums zu Teil werden, während die weitere kirchliche Erziehung in keiner Weise verbürgt und für den gröfseren Teil der Konfirmierten überhaupt nicht zu erwarten ist.

VII. Die Hinausschiebung der Konfirmation auf ein höheres Alter beseitigt einige dieser Schäden, ohne doch den Notstand selbst zu heben, selbst wenn — was schwerlich zu hoffen ist — durch die Einführung der obligatorischen Fortbildungsschule mit Religionsunterricht die längere religiöse Unterweisung der Jugend gesichert wäre.

VIII. Der Konfirmandenunterricht ist deshalb als Vollzug der im Taufbefehl geforderten Unterweisung anzusehen — »Lehret sie halten Alles was ich Euch geboten habe« — und die Konfirmation als Zeugnis vor der Gemeinde, dafs dieser Befehl erfüllt ist.

IX. An Stelle des Glaubensbekenntnisses und des Gelübdes tritt die feierliche Mahnung zur Treue im Glauben und Leben. Das Gebet um den heiligen Geist, Handauflegung und Segen bleiben wie bisher.

X. Der erste Empfang des heiligen Abendmahles wird ein freier, von der Konfirmation losgelöster Akt derer, die das

heilige Sakrament begehren. Es steht nichts im Wege, dafs die Neukonfirmierten nach einem gesetzlich festzustellenden Zeitraum die heilige Kommunion empfangen, wenn der konfirmierende Pfarrer nach geschehener persönlicher Besprechung sie dazu für reif erklärt, und von ihnen Bekenntnis und Gelübde vor der Gemeinde abgelegt werden.

XI. Die kirchenrechtlichen Befugnisse der erwachsenen Gemeindeglieder sind von der Konfirmation unabhängig und werden durch den persönlichen mit Bekenntnis und Gelübde verbundenen Eintritt in die tätige Gemeinde bei vorhandener Bewährung im gottesdienstlichen Leben erworben.

b) Leitsätze von Dr. Friedrich: 1. Zur Beurteilung der Bedenken, die man in neuerer Zeit wider die herrschende Konfirmationspraxis erhoben hat, ist vor allem das Wesen der Konfirmation festzustellen.

2. Die Konfirmation ist der kirchliche Akt, in dem sich die feierliche Einführung der durch Unterweisung und seelsorgerliche Einwirkung zur Teilnahme an Beichte und heiligem Abendmahle und am Leben der Gemeinde nach seinen verschiedenen Richtungen hin fähig gemachten Katechumenen in die Konfessions- und Kultusgemeinde vollzieht.

3. So gefafst trägt sie nicht den Charakter eines kirchlichen die Seelen gefährdenden Zwanges, sondern den einer kirchlichen Ordnung, durch deren materielle Änderung der Bestand unserer Volkskirche berührt werden müfste.

4. Bei einer Umgestaltung der Konfirmationshandlung in der Weise, dafs Bekenntnis, Gelübde und Erstempfang des heiligen Abendmahles von ihr getrennt und in das freie Begehren des einzelnen verlegt werden, oder bei Hinausschiebung der Konfirmation müfsten sich aufserdem Nachteile ergeben, die bisher nicht vorhanden waren, ohne dafs die angefochtenen Übelstände wirklich beseitigt würden.

5. Es ist möglich, normale Konfirmanden soweit zu bringen, dafs sie in Wahrheit das Bekenntnis abzulegen, das Gelübde zu tun und das Abendmahl würdig zu empfangen vermögen, wenn nicht mehr verlangt wird, als dafs dies nach dem Mafse ihrer Fähigkeiten geschieht. Dann wird sich die heilige Handlung auch heute noch segensreich erweisen. Hervortretende Auswüchse und Übelstände dürfen nicht ohne weiteres verallgemeinert oder als unwandelbar bezeichnet werden.

6. Einer formellen Änderung bedürftig sind aber die Fragen in der Konfirmationsordnung der sächsischen Landeskirche. Auch eine Verlegung des Termins für Ausübung des Patenrechtes erscheint wünschenswert.

7. Das Mittel, die Konfirmanden zu Bekenntnis, Gelübde und Abendmahl fähig zu machen, bietet der Konfirmandenunterricht, der nach seinem Umfange durch das Ziel der Konfirmationshandlung bestimmt ist.

8. Im einzelnen soll er a) ohne schulmäfsig zu sein zwar im Zusammenhange mit dem Religionsunterrichte der Schule stehen, aber vorwärts schauend das Leben betonen, ohne dafs dabei die Lehre zu kurz kommen darf, b) in freiem Gange einen festen Stoff behandeln, c) sich seelsorgerlich gestalten in nicht zu grofsen Abteilungen.

9. Auf Grund und in Wahrnehmung des von These 2—8 Ausgesprochenen ist die bisherige Konfirmationshandlung beizubehalten.

c) Die wissenschaftliche Hauptversammlung des Thür. Lehrerbundes hat 1904 zu Altenburg folgende Beschlüsse gefafst:

»1. Es ist wünschenswert, dafs der kirchliche und schulische Religionsunterricht in organische Verbindung gebracht werden.

2. Der schulische Religionsunterricht hat ebenso wie der kirchliche die Aufgabe, lebendiges Christentum anzubahnen; beide müssen seelsorgerisch wirken.

3. Der schulische Religionsunterricht bildet die Grundlage für den kirchlichen; es ist darum, hier wie dort, der religiöse Stoff lehrplanmäfsig nach bestimmten Prinzipien zu verteilen.

4. Der kirchliche Religionsunterricht hat die besondere Aufgabe, die Konfirmanden ins kirchliche Leben und die kirchliche Gemeinschaft einzuführen.

5. In Bezug auf das äufsere Verhältnis des Religionsunterrichts der Volksschule zum Konfirmandenunterricht mufs die Schule fordern: 1. dafs beide nicht nebeneinander hergehen, sondern nacheinander folgen, 2. dafs eine Beeinträchtigung des Schulunterrichts durch den Konfirmandenunter-

richt vermieden bezw. auf ein Mindestmafs beschränkt werde.«

Literatur: Scheibert, Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule. Berlin 1848. — Thesen über den religiösen Schul- und Konfirmandenunterricht oder die Katechese. Meiningen 1853. — Thrändorf, Der lutherische Katechismus als Lehrmittel (Jahrb. des Ver. f. w. Päd. 1877). — Rolle, Die Selbständigkeit der Schule inmitten von Staat und Kirche (Pädag. Studien, 4. Heft, Dresden). — Leberl, Das Verhältnis des Konfirmandenunterrichts zum Religionsunterricht in der Volksschule. Gotha 1889. — Grätz, Die Unzulänglichkeit der gegenwärtigen katechetischen Unterweisung und der Weg zur Abhilfe. Leipzig 1899. — Stöcker, Die Änderung der bisherigen Konfirmationspraxis. Berlin 1900. — Eger, Inwieweit bedarf unsere Konfirmationspraxis einer Reform. Chemnitz 1901. — Im übrigen sei noch auf Seyring, Führer durch die Literatur des evang. Religionsunterrichts an höheren Schulen (1886 bis 1895), Berlin, Reuther & Reichardt 1896 aufmerksam gemacht und auf die Literaturangaben über die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des evang. Religionsunterrichts der Volksschule (1889—1896) von A. Rofs in Erfurt, abgedruckt in den Mitteilungen des Vereins der Freunde Herbartscher Pädagogik in Nr. 9. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) 1897, sowie auf Heft 1 zum evang. Religionsunterricht von Meltzer (Schriften der Pädagogischen Gesellschaft) Dresden 1903, endlich die vielen in den verschiedenen kirchlichen und pädagogischen Zeitschriften verstreuten Aufsätze über Konfirmandenunterricht.

Gräfenthal. Hermann Rolle.

Konzentration

1. Begriff. 2. Hauptarten der Konzentrationsbestrebungen. 3. Zusammenfassung.

1. Begriff. Kein Begriff der Unterrichtslehre ist so verschieden gedeutet worden als der: Konzentration des Unterrichts; immer aber handelt es sich um »die rechte Verbindung von Vielem und Einem«, um das Nebeneinander gleichgearteter Dinge, welche um einen Mittelpunkt zusammengeschlossen werden sollen, damit ein bestimmter Gesamteffekt erzielt werde.

2. Hauptarten der Konzentrationsbestrebungen. Es kann sich hierbei um ein Nebeneinander von Bewufstseinsmomenten (Vorstellungen, Gemütszuständen, Interessen), sowie um ein Nebeneinander von Lehrgegenständen (Einzelkenntnisse, Unterrichtsfächer) handeln; dementsprechend kann man von einer subjektiven und einer objektiven Konzentration, von einer Konzentration des Geistes und von einer Konzentration des Unterrichtsstoffes sprechen; jene trägt einen teleologischen, diese einen methodologischen Charakter.

Nach dem, was sich ein Didaktiker unter der Konzentration des Geistes dachte, richtete es sich, was er als Konzentration der Unterrichtsstoffe bezeichnete.*) Man fafste zunächst diesen Ausdruck mehr äufserlich auf und meinte, man müsse die Aufmerksamkeit konzentrieren, müsse Lernfähigkeit und Lerneifer auf einen kleinen Kreis von Gegenständen hinlenken, damit der Geist »im kleinsten Punkte die höchste Kraft« sammle; — ein anderer dachte sich als Zentrum der Seele das Denken, ein dritter das Empfinden; — die Herbartsche Pädagogik fordert als Mittelpunkt des Geisteslebens eine »Summe von Kenntnissen und Begriffen, welche durch Klarheit, Assoziation, System und Methode zur höchsten Gelenkigkeit des Denkens erhoben wurde und vermöge der vollkommenen gegenseitigen Durchdringung aller ihrer Teile fähig ist, als Masse von Interessen mit höchstem Nachdruck den Willen zu treiben.«

a) Subtrahierende Konzentration. Fafste man den Begriff der Konzentration auf als Sammeln und Verdichten der Geistestätigkeit, damit diese in einem kleinen Gebiete sich kraftvoll durchsetze, so galt es, eben jenes Gebiet näher zu bestimmen. Einmal konnte man aus jeder der zahlreichen Wissenschaften das Bedeutsamste, das Prinzipielle heraussuchen, ein jedes Fach nur in seinen »allgemeinsten Zügen« in der Schule auftreten lassen; man konnte aber auch die Tätigkeit des Schülers auf einzelne Unterrichtsdisziplinen beschränken, also ganze Lehrgebiete aus der Schule ausschliefsen. Jene Ansicht, dafs der Stoff innerhalb der einzelnen Fächer zu beschneiden sei, wurde von Landfermann (1855: »Zur Revision des Lehrplans höherer Schulen«) vertreten, von den Gegnern aber als »homöopathische Konzentration« verspottet.

*) Th. Vogt: »Im allgemeinen mufs ich sagen, dafs die Konzentrationsfrage von der Auffassung abhängt, die wir uns von der Erziehung ausgebildet und in einer Finaldefinition zum Ausdruck bringen.«

Der Vorschlag, ganze Fächer seien auszuschalten, wurde besonders von H. W. J. Thiersch und Th. Waitz (1857: »Zur Frage über die Vereinfachung des Gymnasialunterrichts«) verfochten und von Stoy mit Beziehung auf die Preufs. Regulative 1854 als »chirurgische Konzentration« charakterisiert.

Gesellte sich zu dieser Anschauung noch der »Aberglaube an das Gespenst der formalen Bildung«, nach welchem sich die inmitten eines Lehrstoffes erworbene geistige Kraft ohne weiteres in einem völlig heterogenen Gebiete mit elementarer Wucht durchzusetzen vermag, so entstand die Meinung, welche man als »dynamische Konzentration« bezeichnet hat.

Diese drei Interpretationen des Konzentrationsgedankens hat man auch als »subtrahierende Konzentration« zusammengefafst; sie stellen, geschichtlich betrachtet, die erste Phase der Konzentrationsbestrebungen dar, welche im Anschlufs an die Klage über Überbürdung der Schuljugend auftauchte.

b) Formale und musivische Konzentration. Betrachtet man als die Zentralgewalt im Geistesleben das Denken, so wird man fordern müssen, dafs alle Unterrichtstätigkeit auf ein Herausarbeiten der logischen Kategorien zuzuspitzen sei, damit zuletzt im Geiste ein System der Logik als Wächter der Wahrheit und als Dirigent aller psychischen Regungen erstehe. So hat man verlangt, dafs in jeder Epoche des Unterrichts eine gewisse »formale Einheit« in der Behandlungsweise dadurch herzustellen sei, dafs man die Zöglinge in bestimmte Denkformen gleichsam hineingewöhne. Für die Obertertia eines Gymnasiums hat Vogel, Gymnasialdirektor zu Perleberg (1888: »Bericht über den Versuch einer Konzentration des Unterrichts«), als Zentrum folgende rhetorischen Mittel auserkoren: »Parallele, Gegensatz, Steigerung, Vergleich.« In jedem Fache, in jeder methodischen Einheit sollen die durch diese Termina bezeichneten Formen der Vorstellungsverknüpfung zur Anwendung kommen; im Stilunterrichte aber sollen sie aus der Dämmerung blofser Gewöhnung in das Licht der Einsicht gehoben werden. Es ist dies ein Nachklang der »Tendenz auf die Beherrschung des Wortes«, wie sie »in dem Bildungswesen des Altertums und in dem der Renaissance« vorliegt. Man kann das Unternehmen als »formale Konzentration« bezeichnen.

Sieht man aber als die Hauptmacht im Seelenleben das gemütvolle Empfinden an, so wird man es sich zur Aufgabe machen müssen, eine Grundstimmung zu erzeugen, eine tägliche, — wöchentliche, — lebenslängliche. Für einen derartigen Zusammenklang der Bewufstseinsmomente ist Friedrich Polack (1888: »Lehrplan mit Pensenverteilung«) eingetreten; für ihn handelt es sich also um Zusammenfügung von Unterrichtsstoffen zu einem mosaikartigen, stimmungsvollen Gesamtbilde; deshalb darf man dieses Verlangen wohl als »musivische Konzentration« kennzeichnen.

Der formalen sowohl, als auch der musivischen Konzentration liegt schon deutlich der Gedanke an ein bestimmtes Bildungsideal zu Grunde; dem Leiter eines humanistischen Gymnasiums schwebte ein anderes Bild vor als dem in der Volksschule wirkenden Lehrer; strebte jener darnach, die Verstandesschärfe eines philosophierenden Geistes herauszubilden, so galt es für diesen, die Gemütsinnigkeit des schlichten Mannes zu wahren.

Letzteres gemahnt an die Äufserung Herbarts, nach welcher Naturkenntnis und allgemeines Interesse an der Menschheit zu verknüpfen sind in der Religion, die da ist der »Ruhepunkt der Gemüter«, das »Steuer des Lebens für die besseren Menschen, die aber im Denken minder geübt sind, für die sie darum als Stellvertreter der Spekulation und des Geschmackes dasteht.« —

Die bisher genannten Ausgestaltungen der Konzentrationsidee haben eine Einfügung in ein System der Didaktik nicht gefunden; die drei zuerst genannten Formen sind innerhalb pädagogischer Kreise zumeist abgetan; die zwei zuletzt charakterisierten harren noch der wissenschaftlichen Durchbildung.

c) Lehrstoffverknüpfende Konzentration. Bei Herbart und seinen Anhängern, welche die Pädagogik auf eine eigene Psychologie gründen, handelt es sich zuerst um Zeichnung eines Idealmenschen, in dem die Konzentration des Geistes zur Wahrheit geworden ist.

Diese »psychologische Konzentration« kennzeichnet Steinthal (1871: »Abrifs

der Sprachwissenschaft«) folgendermafsen: »Wahrhafte Vielseitigkeit einer Individualität fordert allemal Konzentration, d. h. sie fordert, dafs einerseits zwar aufser der herrschenden Gruppe noch mehr, durch sich mächtige Gruppen bestehen, welche aber andrerseits unter sich sowohl, als auch besonders mit der herrschenden Gruppe aufs mannigfachste verflochten sind. Aus dieser Verflechtung geht sowohl eine gesteigerte Macht für jede einzelne Gruppe hervor, als auch in jeder derselben sich gar leicht ein Bedürfnis erhebt, weil sie nicht nur für sich und durch sich selbst besteht, sondern auch für und durch die anderen.«

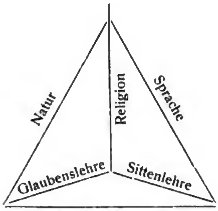
Darnach erwächst dem Unterricht die Aufgabe, »die gesamten Vorstellungen des Zöglings in Reihen zu ordnen und diese Vorstellungsreihen miteinander zu einem möglichst verschlungenen Ganzen zu verweben, so dafs von jeder Vorstellung eine leichte und sichere Gedankenbewegung nach allen Seiten und zu jeder anderen Vorstellung hin stattfinden kann« (H. Kern, Grundrifs der Pädagogik).

Eine solche subjektive Verschmelzung der Lehrstoffe kann erwogen werden, ohne dafs Rücksicht auf bestimmte Unterrichtsfächer genommen wird; dann erscheint diese »disziplinierende Konzentration«, die auf Herausbildung eines »konstitutiven Gedankenlebens« abzielt, lediglich als Sache des Lehrverfahrens.

Auf diesem Standpunkt steht Stoy, wenn er äufsert: »Den Geist des Prinzips des In- und Miteinander des Unterrichts haben nur die erfafst, welche zwar die einzelnen Disziplinen besonders lehren, in der Übung derselben aber mit wahrhaft haushälterischem Geiste sie untereinander verbinden.« Als wichtigstes Mittel zur Verwirklichung der Konzentration in diesem Sinne erscheint die rechte Wiederholung; beim Wiederholen wird »innerlich verbunden, was der Vortrag der Wissenschaft äufserlich trennt«; — was in der »Vertiefung« klar geschaut ist, wird in der »Besinnung« vereinigt; es wird das Mannigfaltige unter Gesichtspunkte, — die Anschauungen werden unter Begriffe, die Tatsachen unter Gesetze gesammelt. Dann aber folgt ein Aufsteigen zu höheren Begriffen, zu Kategorien, — zu umfassenderen Gesetzen, zu Axiomen, — zu Vorsätzen, zu Prinzipien, natürlich alles nur soweit, als der jugendliche Geist gehen kann und gehen darf; denn es gibt »über der höheren Besinnung noch höhere, und so fort unbestimmt aufwärts bis zur allumfassenden höchsten, die wir durch das System der Systeme suchen, aber nicht erreichen« (Herbart). Als natürlichen Abschlufs des Suchens nach einer letzten, höchsten Einheit, soweit einer solchen in der Unterrichtspraxis zugestrebt werden kann, empfindet Herbart die Religion, wenn er sagt: »Hat nun der Unterricht die Erfahrung zur Naturkenntnis erweitert, hat er den Umgang zur Aneignung des allgemeinen Interesses der Menschheit erhöht, — hat er beide in der Religion verknüpft, so ist alsdann und nur alsdann dem pädagogischen Zwecke Genüge geleistet.« Dieser Anschauung huldigt auch M. Engel, der ein Zusammenmünden aller Vorstellungsverläufe in den grofsen Strom einer sittlich-religiösen Lebensauffassung fordert:

»Die Konzentration des erziehenden Unterrichts ist nicht ein Accidens, sondern ein wesentlicher Charakter desselben; sie ist nicht eine willkürlich ersonnene Zutat zum Unterrichte, sondern eine logische Konsequenz aus dem Zwecke des Unterrichts und der natürlichen psychischen Entwicklung; sie erstreckt sich nicht auf wenige Unterrichtsfächer, sondern auf alle und ist abhängig von der Organisation des gesamten Unterrichts; sie besteht nicht blofs darin, dafs in der Seele des Zöglings Anschauungen als Anknüpfungspunkte für die weitere geistige Entwicklung angelegt und allgemeine Gesichtspunkte für die Beurteilung und für die Beherrschung der Erscheinungsmassen herausgebildet werden, sondern dafs auch der Unterrichtsstoff nach seiner Verwandtschaft und seinem kausalen Zusammenhange sich zusammenschliefst und in Verbindung tritt mit dem durch die Erfahrung und den Umgang gewonnenen Gedankenkreise, und dafs endlich der gesamte Unterricht immer auf einen Punkt zusteuert, den Schwerpunkt der sittlich-religiösen Bildung, dafs der Mensch immer Gott vor Augen und im Herzen habe, damit er in keine Sünde willige, noch tue wider Gottes Gebot.

Darum läfst sich die Konzentration bildlich in folgender Weise darstellen:



Geographie und Geschichte.«

Vielfach hat man eine gewisse Garantie dafür, dafs die Forderungen der psychologischen Konzentration auch in die Wirklichkeit umgesetzt werden, in dem Klassenlehrersystem und in der Fortführung der Klassen durch denselben Lehrer gesehen. Und in der Tat kann diese »persönliche Konzentration« Wertvolles leisten, da ja der Lehrer alsdann jederzeit weifs, was er voraussetzen, aus welchem Gebiete er verwandte Materien zur Verknüpfung heranziehen kann. (S. Art. Durchführung.)

Freilich, in vielgegliederten Schulorganismen und an höheren Schulen kann hiervon weniger die Rede sein; da gilt es denn, die an der gleichen Schülerschar arbeitenden Lehrer zu einer im Meinen und Handeln eng verwandten Genossenschaft zusammenzuschliefsen, innerhalb deren durch regen Gedankenaustausch über Erfahrungen und Aufgaben, sowie durch selbstloses Hineinleben in die nötigen Beschränkungen, welche eine Korporation stets dem Individuum auferlegt, die Gefahren zu reduzieren, welche sonst aus widerstrebenden Mafsnahmen verschiedener Lehrer in der Schülerwelt entstehen würden; es gilt, für »die rechte Einstimmung des Denkens zu sorgen, bei welcher namentlich das sittliche Urteil nicht leidet«. Es mufs dann wenigstens an Stelle der persönlichen die »kollegialische Konzentration« treten.

Die subjektive Verschmelzung der Lehrstoffe ist eben dort ungemein erschwert, wo die einzelnen Disziplinen behandelt werden in dem Glauben, die Wissenschaft selbst »gebe einen Plan in die Hand, wie sie gemäfs ihrem Inhalte, wobei eins das andere voraussetzt, füglich könne gelehrt werden«, — wo also ein rein fachwissenschaftlicher Lehrbetrieb stattfindet; dort hält es schwer, den Schülern »aus einer Scienz in die andere schauen zu lassen«, dort ist — nach Willmanns Wort — der Bücherriemen oft das einzige Band, durch welches die verschiedenen Wissensstoffe zusammengehalten werden.

Darum ist in richtiger Erkenntnis dieser Tatsache (aber mit Beiseiteschiebung bedeutsamer Prämissen) gefolgert worden, dafs ein Auseinandertreten des Unterrichtsmaterials in einzelne Fächer gänzlich zu vermeiden sei, dafs in den Mittelpunkt des Unterrichts eine Erzählung gestellt werden müsse, von der aus man dann, dem Zuge der Anknüpfungsmöglichkeit folgend, da- und dorthin in das Gebiet des menschlichen Wissens weiterschreiten könne. Man hatte vergessen, dafs »in jedem Fache eine eigentümliche Gruppierung der Interessen und infolgedessen auch eine eigentümliche Gedankenbewegung stattfindet, dafs jedem Fache eine eigentümliche Gefühlsstimmung entspricht.« Jacotot (1818: Universalunterricht) war es, der mit seinem Grundsatze: »Lerne eins und beziehe alles andere darauf« Anlafs gab, dafs Lehrer im Anschlufs an einen Satz aus einer Erzählung »in rascher Folge alle Gegenstände des Volksschulunterrichts trieben: Lautanalyse, Lesen, Buchstabieren, Rechtschreiben, Grammatik, Religion, Singen, Geschichte, Geographie, Naturbeschreibung, Rechnen und Schreiben.« Diese Verirrung brandmarkt Stoy mit der Bezeichnung »konfuse Konzentration«.

d) Fächerverbindende Konzentration. Ein wichtiges Moment war jedoch durch jene Bestrebungen in die Didaktik eingeführt worden: Man betrachtete die einzelne Unterrichtsdisziplin nicht mehr als ein von der Wissenschaft gespendetes »noli me tangere«; man lernte, mit den Fächern in freierer Weise zu hantieren.

Völter (1852: »Über Konzentration«) war es, der da forderte, dafs alle Lehrfächer auf »die zentrale Fassung der Persönlichkeit« hinarbeiten müfsten, und nun weiter schlofs: Da der »spezifisch menschenbildende« Religionsunterricht dieses Ziel am

unmittelbarsten erreicht, mufs aller Unterricht Religionsunterricht werden; die realistischen Fächer werden zu blofsen Kommentaren der religiösen Unterweisungen und dürfen nur soweit in die Schule hereinragen, als sie zur Verdeutlichung der biblischen Stoffe beitragen können; daher gibt es biblische Naturgeschichte, biblisches Rechnen u. dgl. Damit war eine »völlige Determination« der Nebenfächer nach Inhalt und Form verlangt; deshalb kann man von einer »tyrannisierenden Konzentration« sprechen.

Mit dieser Interpretation der Konzentrationsidee war dieselbe aus dem Gebiet des Lehrverfahrens in das des Lehrplans übergeführt worden; es handelte sich nicht mehr um das Verhältnis und die zweckmäfsige Zusammenfügung der aus den verschiedenen Fächern entnommenen Vorstellungen, sondern um die rechte Zubereitung der Unterrichtsgegenstände, bevor sie an den Zögling herangebracht werden; an Stelle der Frage nach der »subjektiven Verschmelzung« war jene nach der »objektiven Harmonisierung« getreten; man begnügte sich nicht mehr mit der Forderung: Verknüpfe und verwebe die verwandten Lehrstoffe aus allen Lehrgebieten, soweit dir dieselben eben zu Gebote stehen! — sondern man suchte die einzelnen Fächer derartig zu gestalten, dafs sie zu gleicher Zeit auch wirklich inhaltlich Ähnliches an den Zögling heranbrachten.

War jene »tyrannisierende Konzentration« auf süddeutschem Boden gediehen, so erwuchs in Norddeutschland eine andere Varietät, nämlich die »konföderierende Konzentration« (von Lindner »encyklopädische«, von Barth »gruppierende« genannt). Hier bildete Jungklafs (1853: »Über den Gruppenunterricht«) gemäfs der gegenseitigen Verwandtschaft drei Gruppen von Lehrgegenständen: Gottes-, Welt-, Gröfsenkunde; eine jede zerfiel in mehrere Unterabteilungen, die durch »innigste und lebendigste Beziehung« verbunden bleiben sollten. (Vergl. Harnisch, Weltkunde.)

Schnell (1860: »Grundrifs der Konzentration und Zentralisation«) stellte eine Verquickung zwischen tyrannisierender und konföderierender Konzentration her, die er »Zentralisation« nannte. Er bildete wöchentliche Stoffbündel; dabei wurden die einzelnen Fächer wohl von einem Punkt, dem Religionsunterrichte, aus dirigiert, aber nicht zu blofsen Anhängseln der biblischen Geschichte herabgedrückt; sondern die Themen für aufeinanderfolgende Lehrstunden wurden im — oft recht äufserlichen — Anschlufs an ein Hauptthema ausgewählt. Schnell unterschied im Laufe der Schulzeit je eine Grund-, Sprach-, Real- und Religionsklasse, allwöchentlich je zwei Religions-, Realien-, Sprachtage.

So hatte bis zu dem Zeitpunkte, da Albert Richter (1865: »Die Konzentration des Unterrichts«) in einer preisgekrönten Abhandlung einen Überblick über die Geschichte des Konzentrationsbegriffes gab, derselbe sehr verschiedenfache Ausdeutungen erfahren; aber alle bis dahin verbreiteten Interpretationen (formale und musivische Konzentration gehören einer späteren Zeit an, — die psychologische Konzentration aber war, wenn auch mit anderen Ausdrücken, schon früher gedacht worden) hatten das Gemeinsame, dafs sie sich von der Rücksicht auf die Materie des Unterrichts leiten liefsen; es galt, den Stoff so zu verteilen und so dem Zögling zu übermitteln, dafs diesem zur dauernden Herrschaft über denselben verholfen würde; man wollte für bessere Aneignung und für sichere Gewähr des Behaltens sorgen; die Rücksicht auf Erkennen, Verstehen und Merken der Kenntnisse gab bei den Erwägungen den Ausschlag; es wohnte allen diesen Bestrebungen ein intellektuelles Prinzip inne, und wo ein anderes sich hervorwagte, ward es fallen gelassen, sobald es sich um praktische Verwirklichung der Theorie handelte.

Mittlerweile war aber durch Herbart der Idee vom erziehenden Unterricht zu Klarheit und Anerkennung verholfen worden; er hatte die Brücke zwischen Vorstellungsleben und Sittlichkeit in seiner Psychologie geschlagen. Der Aufgabe, das Konzentrationsprinzip in die Lehre vom erziehenden Unterricht überzuführen, unterzog sich

Ziller, mit dem daher die ganze Angelegenheit auf einen höheren Standpunkt gehoben ward; er setzte an Stelle des intellektuellen ein ethisches Prinzip.

e) Ethische und hegemonische Konzentration. Es kann hier nur von seiner

theoretischen Ausgestaltung der Konzentrationsidee die Rede sein, da die praktischen Konsequenzen ausmünden in die »Idee von den kulturhistorischen Stufen« (von Vogt als das »konstitutive Prinzip der Konzentration« bezeichnet), von denen besonders gesprochen wird.

Ziller fordert die psychologische Konzentration, wenn er »eine einzige, reihenförmig wohlgeordnete, innig verflochtene, in innerem Zusammenhang stehende Vorstellungsmasse« verlangt; aber er fügt derselben ein neues Moment hinzu, wenn er als das Zentrum des Gedankenkreises, zu dem »alles, was in der Seele vorhanden ist oder neu erzeugt wird, in Beziehung treten« soll, »das sittlich-religiöse Leben der Person, die in dem Zögling entstehen soll« bezeichnet; er begründet damit die »ethische Konzentration«. »Als letzte Absicht schwebt hier die Unterwerfung des ganzen Geisteslebens unter die Herrschaft der religiös-sittlichen Gesinnung vor, die im Erziehungsvorbilde geschaut wird;« es handelt sich um »die rechte, durch unser Zutun herbeigeführte Verbindung der Geistes- und Gemütskräfte mit der Sittlichkeit«; die Sammlung aller Bewufstseinskräfte soll erfolgen »um den Mittelpunkt der Ideal-Persönlichkeit Christi« (Zillig); das Zusammenstreben aller Vorstellungsreihen soll enden »in dem gemeinsamen Gipfelpunkt religiös-sittlicher Ideen« (Loos).

Ziller bleibt bei dieser subjektiven, teleologischen Ausdeutung der Konzentrationsidee nicht stehen; er erhebt dieselbe zum »Ausgangspunkt für die spezielle Methodik«, in welcher die Fragen »nach Auswahl, Aufeinanderfolge und Zusammenhang der Lehrstoffe« beantwortet werden. So geht für ihn »aus dem Gedanken der Sittlichkeit Einheitlichkeit des Planes und konzentrierte Kraft hervor«. (Vergl. den Art. Erz. Unt.)

Wie der Gedankenkreis mehrere Hauptseiten aufweist, deren Zentrum doch das sittlich-religiöse Leben bleibt (psychologisch-ethische Konzentration), so mufs es auch im Unterrichte mehrere Hauptfächer (konföderierende Konzentration) geben, deren Mittelpunkt das spezifisch gesinnungbildende Fach: »Der Gesinnungsunterricht« ist. »Sowie also im sittlichen Charakter das Sittliche eine dominierende Stellung einnimmt und alles andere Tun seine Herrschaft anerkennt, so soll auch im Lehrplan der Gesinnungsunterricht, da er das Sittliche ernährt und verstärkt, eine dominierende Stellung einehmen und alle übrigen Gegenstände seiner Herrschaft sich fügen« (Vogt). »Die Gesinnungsstoffe bilden den Mittelpunkt und Brennpunkt, auf den alle übrigen Fächer zurückbezogen werden, von dem aus diesen

(Stoff- ihre Bedeutung } für das Ganze der
auswahl) ihre Berechtigung } Charakterbildg.

bestimmt wird, — ja von dem aus sie nicht blofs hie und da einmal, sondern fortwährend, sei es unmittelbar, sei es mittelbar, die Richtung erhalten, in der sie sich dem Ganzen

(Zusammenhang) einzufügen und in der sie
(Aufeinanderfolge) fortzuschreiten haben«.

Besondere Schwierigkeiten scheint hierbei die Eingliederung des naturkundlichen Unterrichts zu bereiten. Hierzu bemerkt Ziller:

»Vom synthetischen Fortschritte des Gesinnungsunterrichts und von seinen Ergänzungen, sowie von den dadurch angeregten Gedanken (freilich nicht von Gleichnissen und poetischen Redewendungen) nimmt die Naturkunde für die Betrachtung,

»die Gesichtspunkte, } die dann nach
die Motive, } a) spekulativen und
die Gliederung, wie } b) individuellen Be-
die Begrenzung } ziehungen zu erweitern ist.«

ad a: »Die rechte Konzentration fordert, dafs die eine Art des Unterrichts bei einer andern Anknüpfungen sucht und findet; der Stoff, der dort bearbeitet worden ist, mufs hier rekapituliert, — und der Stoff, der in einem Zweige des Unterrichts vorbereitet worden ist, mufs an einen anderen Zweig zur weiteren Bearbeitung abgeliefert werden« (Erweiterung nach spekulativen Beziehungen). ad b: »In der Form der Unterhaltung müssen auch individuelle Lebensverhältnisse, bedeutungsvolle Ereignisse, hervorstechende Zeitabschnitte, auffallende Naturvorgänge und charakteristische Naturgegenstände, die sich nicht zu jeder Zeit beobachten lassen, teils beschrieben, verglichen und auf ihre bekannten Erklärungsgründe zurückgeführt, teils ihrem tatsächlichen Inhalte nach als eine Unterlage für

eine spätere Vergleichung und Erklärung festgestellt werden.« (Erweiterung nach individuellen Beziehungen.)

Nach diesen Grundsätzen nehmen wohl die Gesinnungstoffe eine »dominierende Stellung« ein, sie haben die führende Rolle; — die ethisch indifferenten Lehrstoffe werden durch Anlehnung an die ethischen dem obersten Zweck dienstbar gemacht; dennoch sinken sie nicht zum »bloſsen Kommentare der Gesinnungsstoffe« herab, sondern »der jedem Gebiete eigene Bildungswert und das für jedes geltende Gesetz des Fortschrittes« wird demselben prinzipiell gewahrt; darum kann man die Zillersche Art zu konzentrieren als »hegemonische Konzentration« bezeichnen.

So ideal auch Zillers Konzentrationsprinzip gedacht war, — es konnte nicht die begeisterte Zustimmung weiter Kreise erwecken. Von den Gründen derjenigen, die es ganz ablehnen oder nur bedingt annehmen, seien einige maſsgebende angeführt.

Der Hauptgrund lag weniger in der Schwierigkeit der Realisierung oder in der Anzahl der bis zur Karikatur miſsglückten Durchführungsversuche, als vielmehr darin, daſs das Prinzip der Konzentration zu eng verbunden erschien mit der Idee der kulturhistorischen Stufen. Da die der Moral nur mittelbar zu gute kommenden ebenso wie die ethisch völlig indifferenten Gedankenbewegungen durch ein Faktum aus dem Gesinnungsunterricht angeregt und alsdann weiter und weiter geleitet werden sollten, erweckte das Verfahren mehr den Eindruck einer Dispersion als den einer Konzentration; die Überführung der Bewegungen in das durch zeitliche und örtliche Kausalitäten bedingte Kindesleben erschien mühsam und sprunghaft. Nicht der Ideengehalt eines Zeitalters, das einer Periode in der Kindesentwicklung entspricht, gäbe eigentlich die Direktiven für die weitergehende Lehr- und Lerntätigkeit, sondern vielmehr schreibe die einer längst entschwundenen Ära entstammende stoffliche Einkleidung dem Unterricht die Marschroute vor; dies führe zu einer Kultivierung fernliegender Stoffe auf Kosten des das Kind umflutenden Lebens seines Volkes und seiner Zeit.

Dazu kam, daſs man immer mehr betonte, jeder Unterrichtszweig habe einen gewissen Selbstzweck zu erfüllen: es gälte in jeder Disziplin, in die der betreffenden Wissenschaft eigentümlichen Gedankenformationen, kontinuierlich fortschreitend, einzuführen; dies könne aber nicht geschehen wenn nicht das einzelne Fach in seiner Behandlung den ihm eigenen immanenten Gesetzen folgen dürfe. Zillers Lehrplan weise zwar anerkennenswerte Querschnitte durch das gesamte Unterrichtsgebiet auf, lasse aber die ebenso nötigen gesetzmäſsigen Längsschnitte durch die einzelnen Disziplinen vermissen. Damit schien das Fachprinzip wieder die Oberhand gewonnen zu haben.

Die Berechtigung mancher der angeführten Einwürfe anerkennend, kam der »Verein für wissenschaftliche Pädagogik«, der geistige Erbe Zillers, allmählich zu einer anderen Auffassung des Konzentrationsprinzips. Es ward die Auffassung herrschend, »daſs auch in anderen [nicht dem Gesinnungsunterricht angehörenden] Gebieten, namentlich den Naturwissenschaften der kulturgeschichtliche Fortschritt festgestellt und dann die verwandten Stoffe nebeneinander gestellt werden« müſsten. (Just.) »Die alte Auffassung betrachtet das ethische Urteil als Ausgangspunkt, denn mit seiner Hilfe sollen ja die Beziehungen der vielen Lehrfächer zum Ganzen des pädagogischen Zwecks aufgefunden werden. Nach der neuen Auffassung ist sittliches Urteil und sittliche Gesinnung das Ziel, das bei der Bearbeitung der einzelnen Lehrfächer vorschwebt. Mag also auch der Ausgangspunkt ein anderer sein (wie z. B. der Begriff der Arbeit für Naturkunde bei Beyer), so ist doch niemals bloſses Wissen oder eine Summe von Erkenntnissen als das letzte Ziel betrachtet worden, sondern das sittliche Urteil und die sittliche Gesinnung« (Vogt).*) »Von der Idee, dem Religionsunterrichte die Führung aller übrigen Schulgegenstände zu übergeben, ist man so gut wie abgekommen. So unbedingt die Religion als Fach ihrem Werte nach an der Spitze alles Schulunterrichts steht, so wenig ist gerade sie geeignet, den sachlichen Mittelpunkt für sämtliche Dis-

*) Vergl. hierzu Engels Darstellung der Konzentration S. 80.

ziplinen abzugeben. Darum hat man sich mit Recht beschränkt, und heutzutage wird in der Hauptsache eine Konzentration in Stoff- und Fachgruppen, eine Verbrüderung, ein inniges Zusammenleben, eine Assoziation gewisser Unterrichtsgegenstände angestrebt. Alle Fächer sollen selbständig sein, aber soviel als nur möglich einander Helferdienste leisten, sich gegenseitig unterstützen und nützen. Während Ziller eine Vereinheitlichung, eine Vereinigung aller Unterrichtsfächer im strengsten Sinne des Wortes beabsichtigte, tritt man heutigentags nur für eine Unterrichtsvereinheitlichung, eine Vereinigung im freieren Sinne ein. Man huldigt streng genommen nicht mehr einem streng konzentrierenden, sondern nur einem wechselseitigen, assoziierenden Unterrichte. Anstatt des Konzentrationsprinzips macht sich gegenwärtig das Assoziationsprinzip, der Grundsatz der Stoffverflechtung und Fächerverbindung in vieler Beziehung mehr und mehr geltend« (Zeifsig).

So ist es gekommen, dafs gerade innerhalb der Zillerschen Schule jene Art des Konzentrationsprinzips, die oben als »konföderierende Konzentration« bezeichnet (von Zeifsig »sammelnder Unterricht« genannt), in besonders fruchtbarer Weise gepflegt worden ist. Man ist (Rein, Pickel, Scheller an der Spitze) bemüht gewesen, verwandte Stoffgebiete zu einheitlichen Unterrichtsdisziplinen zusammenzuschweifsen (s. Religion, Deutsch, Naturkunde!).

f) Successive Konzentration. Während bei Ziller für die gesamte Schulzeit ein und derselbe Mittelpunkt gewahrt bleibt, ist von Stoy, Hauschild u. a. vorgeschlagen worden, man möge das Nebeneinander in gewissem Mafse in ein Nacheinander der Unterrichtsstoffe umwandeln; zwar sollen zu jeder Zeit für jedes der Hauptinteressen Nahrungsstoffe bereit liegen (Stoy: »Gewifs eine statische Überlegung!«), aber innerhalb der dadurch bedingten Unterabteilungen sollen die Unterrichtsobjekte einander ablösen; eins, das eine Zeitlang im Vordergrund gestanden, soll einem andern weichen und »bis auf die Übung« zurücktreten. Dann »kann der Unterricht kaum bezeichnender als unter dem Bilde einer Symphonie gedacht werden, in welcher zwar zu verschiedenen Zeiten einzelne Stimmen tonangebend voranschreiten, dann aber zurücktretend andern Platz machen, endlich aber doch alle insgesamt zu einem grofsen Strome harmonisch sich vereinigen.« Man hat diese Anschauungen mit dem Namen »successive Konzentration« belegt; Frick u. a. haben sich für diese Gedanken begeistern können, aber noch keiner hat aus diesem Prinzip heraus ein Lehrplansystem geschaffen, das sich dem von Ziller erstrebten an die Seite stellen könnte. —

3. **Zusammenfassung**. Die Forderung: »Konzentriere im Unterrichte!« ist nach alledem in Beziehung gesetzt worden

1. zum Zweck des Unterrichts (psychologische, ethische, — formale, musivische Konzentration), *a) Konzentration des Geistes* *b) Konzentration des Unterrichtsstoffes*

2. zum Lehrverfahren (disziplinierende, — persönliche, kollegialische Konzentration), *I. Subjektive Verschmelzung*

3. zum Lehrplan: Völliges Aufgeben des Fachcharakters: Konfuse Konzentration;

Autokratie eines Faches: Tyrannisierende Konzentration;

genossenschaftliches Zusammenwirken: Konföderierende Konzentration; *II. Objektive Harmonisierung.*

wechselweises »In-den-Vordergrund-treten«: Successive Konzentration;

Vorherrschaft der Gesinnungsstoffe: Hegemonische Konzentration.

In der Gegenwart handelt es sich im Streite um die rechte Ausdehnung der Konzentrationsidee hauptsächlich um den Zillerschen Konzentrationsgedanken; manche bemühen sich, denselben zu widerlegen, andere, ihn zu modifizieren und fortzubilden, wieder andere, ihn in seiner Integrität zu erhalten.

Literatur: Karl Ambros, Die Mittel der Bildung nach Grundsätzen der Konzentration, 81. — Bartels, Die Konzentrationsidee im Lichte der alten und neuen Pädagogik. Rhein. Blätter 85, Heft 4. — A. O. Bergelt, Die Konzentration des Unterrichts und ihre Schranken. Deutsche Schulpraxis 1882, Nr. 40 bis 47. — Hennig, Konzentration der Volksschulbildung. Brandenburger Schulblatt 1882, Heft 5 u. 6. — Ihm, Die Konzentrationsidee und ihre Bedeutung für Ober-Tertia des Gym-

nasiums. Progr. 1889. — Dr. M. Kármán, Beispiel eines rationellen Lehrplans für Gymnasien. Halle 1890. — Kühner, Bemerkungen über Vereinfachung des Unterrichts in der Realschule. 1845. — Lattmann, Über die Frage der Konzentration. Göttingen 1860. — Rothang, Konzentration des Unterrichts. Wien. — Schuller, Die einheitliche Gestaltung des Gymnasialunterrichts. Halle 1890. — Schnell, Centralisation des allgemeinen Schulunterrichts. Berlin 1850. — Ders., Der organische Unterricht. Ebenda 1856. — Ders., Grundrifs der Konzentration und Centralisation. Langensalza 1860. — Rud. Schubert, Die Pädagogik Herbarts und die Interpretation der Konzentrationsidee. 1897. — Spielmann, Konzentration des Unterrichts. Wiesbaden 1890. — Stoy, Hauspädagogik. 1855. (Kap. X, Dampfstudien.) — Thrändorf, Konzentration und konzentrische Kreise. Erziehungsschule 1885, Heft II. — Uhlig, Einiges über Einheitsschulen. Leipzig 1888. — Vieweg, Das Einheitsgymnasium. Danzig. — M. Engel, Konzentration des Unterrichts. Allg. Deutsch. Schulzeitung 1883, Nr. 8 u. 9. — Th. Vogt, Konz. Jahrb. d. V. f. wissenschaftl. Pädagogik. 1905. — Bemerkungen in den Unterrichtsplänen der Realschulen. Leipzig, Blätter für Pädagogik.

Leipzig. Rud. Schubert.

Konzentration im Lehrplan der höheren Schulen

1. Konzentration im allgemeinen. 2. Konzentration im Unterricht der höheren Schulen. 3. Innere Konzentration. 4. Äufsere Konzentration.

1. Konzentration im allgemeinen. Die Notwendigkeit des konzentrierenden Unterrichts (Lehrplan und Lehrverfahren) kann längst als erwiesen angesehen werden. Es bedarf heutzutage keiner weitläufigen ethischen und psychologischen Untersuchungen mehr, um darzutun, wie sehr es not tue, nicht blofs alles vom Zögling fern zu halten, was ihn zerstreuen könnte, sondern auch alles mögliche zu veranstalten, dafs die Bildungseindrücke, welche er empfängt, in ihm zu Gesamteindrücken verschmelzen.

Und es haben nicht erst Herbart und Ziller diese Notwendigkeit erkannt. Der Begriff der Konzentration ist älteren Datums und hat eine ganze Geschichte. Man findet Keime für die moderne Auffassung der Konzentrationsarbeit schon im Altertum. Und überall bis auf unsere Tage herein, wo man auf das Unterrichtsproblem stöfst, trifft man in dieser oder jener Form unseren Begriff. Aber wissenschaftlich begründet zu haben, dafs die Einwirkungen des Unterrichts sich in dem einen Gedankenkreis des Zöglings zusammenfinden und zu einem Totaleindruck verschmelzen müssen, der nicht mehr blofs ein intellektueller, sondern ein ethischer ist, bleibt das grofse Verdienst Herbarts. Der Name Konzentration selbst ist erst, wie bekannt, von Ziller geprägt worden und die Notwendigkeit des konzentrischen Unterrichts erst durch ihn und seine Schule in alle Weiten und Tiefen theoretisch und praktisch erwiesen worden.

2. Die Konzentration im Unterricht der höheren Schulen. Man könnte fast den Tag bezeichnen, an dem die Vertreter der höheren Schulen ex professo in die Erörterung jener von Herbart, Ziller und Stoy ausgehenden didaktischen Grundbegriffe eingetreten sind. Denn bisher galt es fast wie ein Vorrecht der Vertreter des Volksschul-Unterrichtes, sich mit Haltbarkeit und Anwendbarkeit der von den früheren Methodikern bis auf Comenius zurück überkommenen Unterrichtsvorschriften zu beschäftigen und sie im Lichte der Herbartschen Pädagogik zu betrachten. Die Lehrer der höheren Schulen lehnten es fast geflissentlich ab, sich eine wissenschaftliche Rechtfertigung über ihr methodisches Tun und Lassen zu geben. Es können die zwei gegensätzlichen Richtungen pädagogischen Strebens, wie sie bis auf diese Tage ausgeprägt lagen, kaum besser charakterisiert werden, als es durch Willmann (Vorwort zu den »Pädagogischen Vorträgen«) geschehen ist: »Erstere (die Elementarpädagogik), nahe begrenzt in ihren Zielpunkten, weit begrenzt in ihrem Arbeitsfeld, arm an gelehrtem Apparat, aber noch belebt von dem Geiste des Vorwärtsstrebens, der sie geschaffen, fortarbeitend auf dem Grunde, den der grofse Meister aus der Schweiz und sein engerer und weiterer Schülerkreis gelegt hat; letztere (die Pädagogik der Gelehrtenanstalten), stolz auf ihre Nachbarschaft mit der exakten Wissenschaft, ungleich mehr auf das Was als auf das Wie des Unterrichtes bedacht, konservativ in Wesen und Haltung, von Männern begründet und neu geschaffen, die in erster Linie Forscher, in zweiter Pädagogen waren. Hier der Schulmeister, dort der Gelehrte, der jenem wohl den Namen eruditor, kaum aber den ehrenvolleren eruditus gönnen wird; hier

das Streben, einen leicht bewältigten Stoff in kunstgerechte Formen zu giefsen, die Lehrweise auszubilden; dort die Arbeit an der wissenschaftlichen Bewältigung des Stoffes, dessen Überlieferung dem Takte des gebildeten Mannes überlassen bleibt; hier Streben nach Methode, dort nach Wissenschaft; wahrlich eine wenig segensreiche Trennung des Zusammengehörigen!«

Es mufste erst jemand zeigen, dafs sich die von Herbart, Ziller und Stoy aufgestellten und bewiesenen Sätze auch auf den Unterricht an den höheren Schulen anwenden lassen. Und dieser Mann war Frick, der gelehrte Direktor der Franckeschen Stiftungen in Halle, welcher auf Grund eines liebevollen Studiums der damals eben erschienenen Willmannschen Didaktik nicht blofs theoretisch in seinem Seminarium praeceptorum nachprüfte, was sich von jenen Aufstellungen im höheren Unterrichte verwenden liefse, sondern auch an seiner weitverzweigten Anstalt die Probe darauf machte, was sich praktisch von den niederen auf die höheren Schulen davon übertragen liefse. (S. d. Art.) Die 4. Direktorenkonferenz der Provinz Sachsen (1888) hat sich dann unter der Führung Fricks eingehend mit dieser Frage beschäftigt, und wenn sie auch für die höheren Schulen die Zillerschen Gesinnungsstoffe nicht aufnehmen wollte, so nahm sie doch »die Forderung einer auf alle Weise möglichst straff und einheitlich durchgeführten, auf Bildung der Gesinnung und des Charakters gerichteten Konzentration des Unterrichts« als beachtenswert an. Es ist bekannt, in welch trefflicher Weise die ursprünglich von Frick herausgegebene und bis auf den heutigen Tag erscheinende pädagogische Zeitschrift »Lehrproben und Lehrgänge« (von Fries-Menge) das Ziel einer Vermählung von Volksschul- und Gymnasialpädagogik weiter verfolgte und durch eine lange Reihe praktischer Proben zu erhärten suchte, was Willmann schon im Jahre 1865 ausgesprochen hatte, dafs es eigentlich keine besondere Gymnasial- und keine Elementarpädagogik gebe, auch nicht zwei Arten von Lehrerbildung, die eine durch Wissenschaft, die andere durch Schulung im Unterrichten.

Daneben läuft eine gröfsere Anzahl von Sonderarbeiten über das konzentrische Unterrichtsverfahren an höheren Schulen, die in diesem Handbuche unter den einschlägigen Artikeln näher bezeichnet sind, oder in andere Artikel: »Lehrplan«, »Klassenlehrer« u. dergl. eingestreute Erörterungen über denselben Gegenstand. Keine »Praktische Pädagogik« (vergl. die von Schiller und Matthias), kein das Erziehungs- und Unterrichtsproblem behandelndes Werk (vergl. Jäger, »Lehrkunst und Lehrhandwerk«, Münch, »Geist des Lehramts«, Lehmann, »Erziehung und Erzieher«, Ziegler, »Allgemeine Pädagogik« usw.) konnte sich einer mehr oder weniger eingehenden Erörterung des Begriffes Konzentration mehr entschlagen. Auch die »Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preufsen« sowie die »Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien und Realschulen in Österreich« enthalten eine erhebliche Anzahl von Lehrweisungen und methodischen Bemerkungen, die einer Würdigung des konzentrischen Unterrichtsverfahrens entspringen.

Man könnte nun fragen, welche Umstände gerade diesem Unterrichtsprinzip auf den höheren Schulen eine so allgemeine Anerkennung verschafft haben, während andere Forderungen, wie z. B. die der Artikulation des Unterrichts im allgemeinen, der Herbart-Zillerschen Formalstufen insbesondere, verhältnismäfsig schweren Eingang fanden oder doch im Sinne einer neueren psychologischen Auffassung eine Umbildung oft bis zur Unkenntlichkeit erfahren haben. Vielleicht geht man nicht fehl, wenn man annimmt, dafs verschiedene äufsere Umstände und Erfahrungen im Schulleben zur Aufnahme der Konzentration in den Betrieb des Unterrichts an höheren Schulen Veranlassung gegeben haben.

An diese Lehranstalten drängt sich eine nicht immer für sie berufene Schülerschaft; der Zug der Zeit ist auf das unmittelbar Nützliche gerichtet; die Zerstreutheit unseres inneren Lebens nimmt von Jahr zu Jahr zu; das Bildungsmaterial wächst ins Ungemessene. All diesen Umständen gegenüber soll die Schule den ruhenden Pol in der Erscheinungen Flucht bilden, soll wie in einen Fokus alle Strahlen sammeln und nicht blofs verhüten, dafs im Schüler verzerrte Bilder von den von aufsen eindringenden Bildungsstoffen entstehen, sondern auch bewerkstelligen, dafs er von der Masse der Einwirkungen nicht erdrückt, sondern in

gesundem Sinne reaktionsfähig erhalten werde. Ja es soll ein »gleichschwebendes« Interesse in ihm geweckt, eine »harmonische« Bildung in ihm erzeugt werden; gerade das Widerspiel also dessen soll er werden, was er werden müfste, wenn er sich den Eindrücken willenlos und ohne Dazwischentreten des Erziehers hingäbe. W. Münch hat in seinem jüngst erschienenen Buche »Zukunftspädagogik« die allgemeinen Zeitbedingungen für die Aufgabe der Jugenderziehung als besonders erschwerend bezeichnet und trifft mit uns in dem Wunsche zusammen, dafs allen zerstreuenden Einwirkungen des modernen Lebens entgegengearbeitet werden müsse durch die alten Mittel der Stetigkeit, des Ernstes, der Nötigung zur Konzentration, zur Ausdauer und Vertiefung.

Dieser Aufgabe ist sich zwar die höhere Schule seit langem wohl bewufst, aber ihre Einrichtungen sind nicht von vornherein darnach angetan, ihre Lösung zu begünstigen. »Die Menge neu aufzunehmender Gegenstände gestattete nicht mehr, den gröfsten Teil des Unterrichts einer Klasse in die Hand eines Lehrers zu legen, welcher leicht die einzelnen Fächer miteinander in Einklang zu bringen, sich in die Eigenart seiner Zöglinge einzuleben, sie an sich zu gewöhnen und durch die Kraft seiner Persönlichkeit zu lenken vermag. Es wurde ein hohes Mafs pädagogischen Gemeinsinns vorausgesetzt, wenn die Vielheit der Lehrer und Lehrgegenstände erträglich sein und jene köstliche Frucht zur Reife gebracht werden wollte, welche das letzte Ziel aller Jugenderziehung ist, ein gebildeter, edler Charakter.« (Minist.-Erl. 24. Mai 1902.) In älterer Zeit suchte man den Übelstand der Zersplitterung, den man recht wohl fühlte, dadurch zu beseitigen, dafs man namentlich auf den unteren Stufen möglichst viele Gegenstände in die Hand eines Lehrers legte, und zwar nicht einmal getrennt die Gegenstände nach der sprachlich-historischen und nach der mathematisch-naturwissenschaftlichen Seite. Diese Praxis bestand in den Jesuiten- und Piaristenanstalten noch Jahrzehnte nach der Umbildung der Gymnasien in modernem Sinne. Auch darin suchte man in jenen Zeiten ein Korrektiv gegen Zerstreuung und Zersplitterung, dafs man die in der Theorie als gleichwertig nebeneinander stehenden Lehrfächer im Unterrichte doch verschieden bewertete, die Sprachfächer, Religion und Geschichte als Hauptfächer, als Nebenfächer die Gegenstände der mathematisch-naturwissenschaftlichen Gruppe. Das radikalste Mittel wäre freilich Verminderung der Zahl der Lehrgegenstände und innerhalb dieser Beschneidung des Lehrstoffes — multum, non multa, im Sinne Mommsens, dessen drastische Äufserung bei dieser Gelegenheit mit verzeichnet werden soll: »Unser ganzer Jugendunterricht ist ruiniert worden und wird noch stetig weiter ruiniert werden durch das Zuviel; wenn man die Gans nudelt, statt sie zu füttern, so wird sie krank. Vereinfachung sollte das erste und letzte Wort jedes Pädagogen sein.« Sicher ist, dafs das ausschliefsliche Fachlehrersystem die Anwendung des Prinzips der Konzentration im höheren Unterrichte nicht begünstigt; fast noch weniger kann sich dieses auf den Lehrplan unserer höheren Schulen stützen.

Was man in den letzten Jahrzehnten in Österreich und Deutschland auch an den Lehrplänen der höheren Schulen zu verbessern gesucht hat, bei Lichte besehen, sind sie doch in dem aggregatmäfsigen Zustande verblieben wie früher, denn noch keines Reformers Hand hat es vermocht, die einzelnen Unterrichtsgegenstände, für die verschiedenen Stufen nach psychologischen Erwägungen ausgewählt, so nebeneinander zu ordnen, dafs schon die Bildungsinhalte in ihrem blofsen Nebeneinander, ganz abgesehen von ihrer Bearbeitung, den organischen Zusammenhang aufweisen. Auch die Lehrpläne unserer Reformschulen sind noch nicht darüber hinausgekommen, wenn sie auch mancherlei Schwierigkeiten, die in dem gleichzeitigen Betrieb mehrerer Fremdsprachen gelegen sind, dadurch beseitigt haben, dafs sie diese in gewissen Abständen hintereinander behandeln. Das Geheimnis des Erfolgs der Reformgymnasien scheint aber eher in dem konzentrischen Betrieb des Unterrichtes als in dem Aufbau seines Lehrplans zu liegen. Münch drückt diese Forderung so aus: »Es handelt sich um eigentlichere Organisation statt Konstruktion und Division ..... um eine Organisation, die nicht blofs der immer wieder sich als Ziel auferlegenden Einheit

der Wissenschaft, sondern auch der immer sicherer beobachteten Organisation der jungen Menschenseelen gerecht wird.« (Zukunftspädagogik S. 206.)

Man darf sich nicht wundern, wenn heutzutage immer und immer wieder in den verschiedenen Belehrungen sowie Lehrplänen auf die Notwendigkeit des Verknüpfens und Zusammenhaltens hingewiesen wird, damit die Unterrichtsarbeit verhüte, was der Unterrichtsplan, wie er ist, nicht verhüten könnte, — ein Auseinanderfallen der Stoffe, eine innere Zerfahrenheit des Schülers. Es bleibt also nach wie vor Senecas Mahnung aufrecht: Cavendum est, ne in artium studiis nimium distrahatur animus.«

Wie schon früher bemerkt worden ist, sind ja namentlich im letzten Jahrzehnt mancherlei Verbesserungen in den Lehrplänen angestrebt und auch wohl angebracht worden; es ist mancher Gegenstand von seiner lang behaupteten Stelle weggerückt und an einen anderen Platz gestellt worden. Namentlich als die Realien mehr Raum beanspruchten, Mathematik und Naturwissenschaften neben den klassischen Sprachen in volle Geltung zu kommen suchten, auch Fertigkeiten, wie Zeichnen, Singen, Turnen u. dergl. nicht mehr akzessorisch behandelt sein wollten, hat sich eine ziemlich durchgreifende Verschiebung der Lehrpläne geltend gemacht, aber vielfach eben nur eine Verschiebung ganz äufserlicher Art. So wie aber die Dinge jetzt noch fast allerwärts liegen, möchte man fast die moderne Gebietsaufteilung gegenüber der früheren bedauern, wo, wie am Gymnasium, die klassischen Sprachen das Zentrum bildeten, um welches herum sich die anderen Bildungsstoffe legten, eine Einrichtung, welche der konzentrierenden Unterrichtsarbeit jedenfalls günstiger gewesen ist. Man erinnert sich hiebei an die bayrische Schulordnung vom Jahre 1830, welche auf dem Lehrplane fufst, den Friedrich Thiersch, der Schüler G. Hermanns und Herbarts, ausgearbeitet hatte: »Der ganze Unterricht bewegt sich um klassische Schriftsteller als Mittelpunkt; Deutsch, Geschichte und Philosophie schliefsen sich aufs engste an die klassische Lektüre an; selbst Religion und Mathematik streben darnach.« Willmann behauptet (Did. I. S. 427): »Was unter dem Namen der Konzentration von allen gymnasialreformatorischen Bestrebungen seit den dreifsiger Jahren gesucht wird, ist hier aufs Vollkommenste ins Werk gesetzt: Innere Einheit, Einfachheit und durchgreifender Zusammenhang macht diesen Lehrplan zu einem in seiner Art vollkommenen. Vergl. hier übrigens auch Willmanns Ansicht in seiner Didaktik I. S. 421: »Mit der Bereicherung der Lehrpläne ist noch nicht Zuwachs an fruchtbarem Wissen und noch weniger an sicherem Können gegeben, wohl aber die Einheit und Gesamtwirkung des Unterrichts, deren er in seinem älteren anspruchslosen Zuschnitte sicher war, in Frage gestellt, zumal da die Methodik sich weit mehr auf die Bearbeitung der einzelnen Fächer als auf die konzentrische und zusammenstimmende Gestaltung des Lehrinhalts im ganzen geworfen hat. Bezeichnend ist für den angenblicklichen Zustand das Votum der zur 12. Generalversammlung des Deutschen Gymnasialvereines 1903 in Halle versammelten Schulmänner, welche fast einhellig folgende These annahmen: Der Aufgabe, die für Erfassung einer Wissenschaft notwendigen Fähigkeiten zu entwickeln, dient am besten ein Unterrichtsplan, der ein Gebiet von unten auf zum Hauptarbeitsgebiet macht, und zwar eines, dessen Bewältigung energische Anspannung der jugendlichen Kräfte erfordert. Durch keine noch so kunstvolle Verknüpfung der verschiedenartigsten Unterrichtsstoffe untereinander kann die Wirkung solcher Lehrplangestaltung ersetzt werden.« Man sieht deutlich, dafs man bestrebt ist, für die gesamte Arbeit an unseren humanistischen Gymnasien den Beziehungs- und Mittelpunkt wieder zu gewinnen, der in dem enzyklopädischen Streben der letzten Jahrzehnte verrückt oder ganz verloren gegangen war. Hiebei wurde aber auch einer geschickten und mafsvollen Konzentration das Wort geredet. Ja die folgenden Sätze (9—20) rücken die Konzentrationsidee ganz in den Vordergrund, indem sie an einem Unterrichtsgegenstande, dem Griechischen, zeigen, was es für alle anderen Lehrgegenstände des Gymnasiums leisten könne, wenn eben der Fachmann auch über den Zaun in des Nachbars Garten blickt und beobachtet, wie dessen

Früchte gedeihen. Es ist vielleicht nicht unangemessen, hier eines Mannes zu gedenken, dem sich, um ihn selbst zu zitieren, die Wege der Geistesbildung offenbarten, weil er eben dem Baue des Geistes eindringendes Nachdenken, psychologische Studien und langjährige Beobachtung gewidmet hat. Es ist dies W. Schrader, welcher in einer Abhandlung der Zeitschrift »Das humanistische Gymnasium« (1904, Heft 1) unter anderem folgendes bemerkt: »Die Gegenwart ist so aufserordentlich auf die Ausdehnung und Anwendung der Hygiene, d. h. auf Schutz und Ausbildung des jugendlichen Körpers bedacht; sollten wir dieselbe Sorgfalt etwa dem Geiste, zumal im Stadium seiner Unfertigkeit, während der Zeit fürsorglicher Entwicklung versagen? Ist es denn so schwer einzusehen, dafs nur lebendige, d. h. einheitlich gesammelte und verwendete Kraft auf lebendige, nur in ihrem Zusammenklang gesunde Organismen wirken könne, um so ausschliefslicher, je feiner deren Bau, je sicherer die gegenseitige Bedingtheit der Glieder, je zarter das Geäder und Nervengeflecht ist, das alle Teile von dem Einheitspunkte her durchströmt und ernährt? ...... Und ist es so schwer zu begreifen, dafs dieser Einheit die Stetigkeit der Erziehung und die Einfachheit ihrer Mittel entsprechen mufs, und dafs beides erst aus der Voraussetzung der Verwandtschaft zwischen dem Wesen und dem Bildungsleben des Geistes verstanden werden kann?« Es erinnert diese Forderung Schraders, dafs man nur lebendige, d. i. einheitlich gesammelte Kraft auf den Zögling wirken lassen solle, an Platos organische Weltanschauung, die im sittlichen Zwecke das Prinzip der Organisation des Bildungsinhaltes erkennt, in den aufeinander bezogenen Unterrichtsstoffen organisierte Materie. Im Sinne des Aristoteles sind die Bildungsstoffe gar eine Art von Lebewesen (ζῷα), Leben enthaltend und Leben spendend. In diese Beleuchtung dürfen wir freilich unsere Lehrpläne nicht rücken, denn wo zeigt sich da Leben und innere Zusammengehörigkeit? Sie sind und bleiben nur der Inbegriff von Lehrplanteilen, also Unterrichtsgegenständen, die zwar ein Nebeneinander, durchaus aber kein Für- oder Durcheinander aufweisen. Dieses Leben aber mufs in der Seele des Lernenden erzeugt werden, denn die ihm zugemittelten Lehrstoffe können erst dadurch ein Element der Bildung werden, dafs sie nicht ein toter Schatz in der Seele des Besitzenden geblieben, sondern durch Klarheit in Auffassung des Einzelnen und Vielseitigkeit der Verbindung, sowohl innerhalb desselben Gebietes des Wissens als unter den verschiedenen Wissensgebieten, ein lebendiges Eigentum des Geistes geworden sind, über dessen Verwendung er in freier Herrschaft gebietet. ......« (Entwurf d. Org. d. öst. Gymnasien, S. 99.)

3. Innere Konzentration. Wenn nun die Lehrpläne unserer höheren Schulen wenig Anhalt für eine solches Leben zeugende Unterrichtsarbeit bieten, mufs um so dringlicher an die Einsicht und Kraft derjenigen appelliert werden, welche berufen sind, die geistige Tätigkeit der Zöglinge zu heben. Und die Lehrer an diesen Schulen werden mit Freuden diese Kraft entwickelnde Arbeit leisten, wenn sie nur erst ihren Segen zu beobachten Gelegenheit gehabt haben werden. Es kann daher nicht dringend genug empfohlen werden, dafs der Ausführung des Konzentrationsprinzips in mustergültigen Beispielen schon bei der Einführung der Kandidaten in das praktische Lehramt, also während des Seminar-, bezw. Probejahres rechter Fleifs zugewendet werde. Ein gewisser Reiz mufs übrigens für jeden denkenden Lehrer darin liegen, wenn er die einzelnen durchzunehmenden Lehrstücke auf ihren inneren Bestand geprüft hat, gewissermafsen die gleichen Koëffizienten aus ihnen herauszuheben und sie für die Betrachtung des Ganzen zu verwerten. Andrerseits ist es Erfahrungssache, dafs, wie überhaupt kaum ein Lehrer dem anderen im Unterrichtsverfahren gleicht, auch nicht alle gleich geschickt sind im Aufsuchen offener oder versteckter Beziehungen oder im Verknüpfen des Auseinanderliegenden oder im Verwerten der aufgefundenen Zusammenhänge. Und doch liegt eben in diesen Operationen das Wesen der Konzentration des Unterrichts, wie man sieht, nicht gerade für unbewegliche Geister eingerichtet, auch nicht nach dem Geschmack der tarda ingenia unter den Schülern. Damit ist aber zugleich gesagt, dafs eben das

Konzentrieren des Lehrstoffes ein Leben entbindendes Unterrichtsverfahren ist, und seine Notwendigkeit ist dargetan. Natürlich haben Künsteleien und ganz äufserliche Konstruktionen, wie sie in den Lehrproben begeisterter Anhänger Zillers auch jetzt noch mehrfach gefunden werden, zu unterbleiben; es darf der übrige Unterricht, um ein Wort Willmanns zu gebrauchen, nicht zum blofsen Kommentar der Gesinnungsstoffe herabgesetzt werden, vielmehr mufs der jedem Gebiete eigene Bildungswert und das für jedes geltende Gesetz des Fortschrittes bei jeder Anlehnung bewahrt bleiben. Sonst würde in jeder Stunde eben etwas anderes betrieben, als just auf dem Lehrplane steht. Nach Ziegler (Allg. Päd. S. 62) liegt diesem verkehrten Verfahren gegenüber »die wahre Konzentration, die einzig richtige Herstellung der Einheit in dem philosophischen Geiste, der den Lehrer zu einer einheitlichen Persönlichkeit macht und ihm die pädagogische Wirkung und Bedeutung jedes Faches und seinen Beitrag zur Gesamtbildung des Menschen im Bewufstsein erhält. Nur so wird er jedem abgewinnen können, was wirklich wertvoll ist, und den Teil nie zum Ganzen und zur Hauptsache machen wollen«. Das ist aber gewissermafsen nur die Vorbedingung für ein auf dem Boden der Konzentration stehendes erspriefsliches Lehrverfahren; gemacht ist aber dieses dadurch noch nicht, denn noch so viele philosophische Köpfe, in einem Kollegium nebeneinander gestellt, geben noch lange nicht die Gewähr, dafs über der vertieften Behandlung der Stoffgebiete, in welchem jeder einzelne steht, nicht der Zusammenführung der verschiedenen Lehrwirkungen auch von anderer Seite her vergessen wird. Ein anderes ist es, in welcher Weise die Philosophie selbst, in unserem Falle der philosophische Vorunterricht überschauend, zusammenfassend und damit im höchsten Mafse nützlich wirkt. Doch davon wird später nochmals die Rede sein. Das assoziative Lehrverfahren stellt eigentlich nur eine Seite des konzentrierenden dar, insofern es mit der Hervorhebung von Ähnlichem und Unähnlichem nicht über die Umgrenzung des betreffenden Unterrichtsstoffes hinausgeht. Das Konzentrierungsverfahren respektiert diese Grenzen nicht, im Gegenteil, es hat seine Lust daran, im Umkreis anderer Unterrichtsdisziplinen nachzusehen, was es daraus für Beleuchtung und Ergänzung für die im Augenblicke behandelten Lehrstoffe gewinnen könnte. Der konzentrierende Unterricht ist also ausgreifender als der assoziative, auch tiefergreifend, weil er Ähnliches und Gegensätzliches nicht blofs zur Vergleichung zusammenlegt, sondern die Stoffe dann zusammenbindet, verdichtet und unter höher liegende Gesichtspunkte bringt. Man erinnert sich hiebei an die 4. der sogenannten Formalstufen der Herbart-Zillerschen Schule, die »System« genannt wird. »Auf dieser methodischen Stufe handelt es sich um einen Überblick, um Einordnung und Einreihung der einzelnen Einheiten in einen grofsen Zusammenhang, um Verknüpfung der gewonnenen Resultate und Reihen zur Erzeugung grofser Begriffsreihen, um den Abschlufs der Konzentrationsarbeit.« Der Beziehungspunkte kann es viele geben, gewissermafsen untergeordnete Mittelpunkte, die gegenseitig wieder auf das Mannigfaltigste verbunden sind und zu höheren Mittelpunkten hinführen, durch deren Vermittlung schliefslich alles mit einem obersten, von der Konzentration gegebenen Beziehungspunkte zusammenhängt. Lindner hat vielleicht nicht mit Unrecht behauptet, dafs nach diesem Schema sicherlich auch der Bau unseres Gehirns angeordnet, auch das logische System und die Enzyklopädie der Wissenschaften aufgebaut sei. Denn tatsächlich ist ja die Notwendigkeit des Zusammenhaltens psychischer Zustände in dem höchst feinen und komplizierten Verknüpfungssystem der Gehirnganglien wenigstens vorgebildet, wenn nicht begründet. Ja man kann noch weiter gehen und sagen: Wenn für gewöhnlich die Verknüpfung der Unterrichtsgegenstände mit einem Gewebe verglichen wird, in welchem Fäden herüber und hinüber gezogen werden, so liegt in der organisch-biologischen Auffassung auch insofern ein Fortschritt, als diese Fäden nun ein lebendiger Einschlag sind wie Nervenfäden, welche dem Muskelfleisch belebende Anregung bringen. Dem anorganischen der Gesteinswelt gegenüber ist eben die lebendige Funktion das Wesentliche des Organischen.

Kehren wir aber wieder zum praktischen Teile dieser Ausführungen zurück und vergleichen wir z. B. einen Geschichtslehrer, welcher genug getan zu haben glaubt, wenn er den Schülern einen geschichtlichen Vorgang schön und anschaulich erzählt, ordentlich gruppiert und durch Wiederholung auch schon zum Teil eingeprägt hat, mit einem anderen, der über diese notwendigen Operationen nicht vergessen hat, ihren Blick auf ähnliche Vorgänge im selben oder in anderen Staaten, im selben oder in anderen Zeitabschnitten zu lenken, so dürfte doch wohl das Urteil zu Gunsten des letzteren ausfallen. Er setzt eben auch das beziehende Denken der Schüler in Bewegung und veranlafst sie in weit gröfserem Umfange zur Bildung von Urteilen und Schlüssen, als es im rein darstellenden Unterrichte in der Regel der Fall ist. Dadurch aber wird der Unterricht sozusagen rationaler und nützlicher zugleich; in ihm ist Bewegung und Leben sichtbar, weil eben der Schüler in alle Weiten und Tiefen des Gegenstandes geführt wird.

Um wieviel lebendiger aber mufs sich nicht der Unterricht erst gestalten, wenn er im Sinne der Konzentration derart eingerichtet wird, dafs die unterrichtlichen Mitteilungen des ganzen Lehrgebietes nach Mafsgabe ihrer inneren Verwandtschaft miteinander in Beziehung gesetzt werden. Wenn z. B. Geographie und Naturwissenschaften als Teile einer allgemeinen Erdkunde aufgefafst und in engere Verbindung zueinander gebracht werden; wenn man den grammatischen und literar-historischen Unterricht in der Muttersprache durch gleichzeitige parallele Behandlung derselben Materie in den Fremdsprachen vertieft, überhaupt die Muttersprache zum Einigungspunkt für den gesamten philologischen Unterricht macht; wenn schon in Anbetracht des ethischen Beziehungspunktes der Religionsunterricht stofflich nicht unbekümmert um die gleichzeitig nebenher behandelten Materien seine Wege gehen dürfte; wenn auch das Konfinium zwischen Deutsch und Geschichte, zwischen Mathematik und Physik, zwischen Physik und philosophischer Propädeutik immer beachtet würde, wofür einzelne Beispiele noch später gegeben werden sollen. Im allgemeinen sollte, wie gesagt, schon der Lehrplan diesen Beziehungen Rechnung tragen. Da dies nun aber nicht der Fall ist, am wenigsten in den Lehrplänen der höhern Schulen, und diese Beziehungen herzustellen ebendeswegen notwendige Aufgabe der Unterrichtenden wird, so sollen hier wenigstens einige solcher Versuche in aller Kürze namhaft gemacht werden. Man hat z. B. über den Wirrwarr der vielen Lehrfächer dadurch hinauskommen wollen, dafs man grofse Zentralthemata eine Zeitlang behandelte, zu welchen verschiedene, sonst auseinander liegende Fächer mit ihrem Inhalte beisteuern sollten. Ein solches Lieblingszentrum ist die Heimatkunde, zu welcher geographisches, naturgeschichtliches, technisches und ästhetisches Material herangezogen wird. Willmann hat in einem seiner Pädagogischen Vorträge »Der Unterricht und die eigene Erfahrung des Zöglings« einen Überschlag darüber gegeben, was sich alles im heimatkundlichen Unterrichte oder vielmehr im Geschichtsunterrichte, wo er sich zum heimatlichen Unterrichte verdichtete, zu Lust und Frommen des Zöglings zusammentragen läfst. Mit der Religion zusammen bilden heimatlich-vaterländische Stoffe, welche das Gemüt bis zur Hingebung erwärmen, die erste Zone, welche sich um den Mittelpunkt (sittlich-religiöser Zweck) herumlegt. In der zweiten Zone liegen die das Gemüt bis zur Teilnahme erhebenden Stoffe (das philologische Lehrgut); in der dritten Zone die ethisch indifferenten, das Gemüt nur vermittelnd erreichenden Gegenstände, Wissen und Können erzeugend. (Willm. Did. II. S. 213).

Aber auch innerhalb eines einzelnen Lehrgebietes, wie z. B. in dem in der Naturgeschichte, hat man unter grofse Gesichtspunkte viel Stoff, der sonst in die Schuldisziplinen auseinandergelegt worden ist, zusammengeordnet und für die Anschauung bereit gelegt. Es sind dies die »Lebensgemeinschaften«, wie sie von Junge in seinem »Dorfteich« didaktisch verwertet worden sind. In solchen Sammelthemen zeigt sich viel zentralisierende Kraft und es wäre gar nicht so schwer, auf Grund der bestimmenden Lehrpläne und sorglich abgesteckten Lehrpensen eine Probe auf deren Wirksamkeit zu machen. Münch (Zukunftspäd. S. 205) meint, dafs sich diese

Art von Zusammenführung der Bildungsstoffe in solche dem Schüler vertraute Lebenskreise werde noch weiter führen lassen, wodurch auch dem Unterrichte eine neue Kraft des Lebendigen werde verliehen werden, wenn es auch für die Lehrenden viel weniger einfach und für Prüfende vielleicht noch weniger bequem sein wird. Ohnehin wird jeder denkende Lehrer im Verlaufe der Behandlung seines Lehrstoffes Ruhepausen eintreten lassen, nach den Momenten der Vertiefung solche der Besinnung, wo er zusammenfafst und zusammenordnet und eine Überschau über das Einzelne gibt. Statt dafs er nun die Vorstellungsreihen, wie sie sich gebildet haben, in mechanischer Wiederholung von neuem abhaspeln läfst, veranlafst er die Schüler zu Gruppierungen um solche Kerne und Mittelpunkte, wie sie eben angedeutet wurden. Der Lehrstoff ist dann zwar bekannt, aber er erscheint doch dem Schüler in einer ganz neuartigen Beleuchtung und erfährt zudem an sich, wie dies an dem Beispiel symbiotischer Betrachtungsweise klargemacht werden kann, eine neue Vertiefung, nämlich von der teleologischen Seite her. Damit aber wird die Langweile gebannt, die, wie schon hervorgehoben wurde, entsteht, wenn der Schüler bei Wiederholungen nicht aus dem Geleise der Darbietung heraustreten darf.

In ähnlicher Weise kann auch im Sprachunterrichte verfahren werden. Wenn ein gröfserer Abschnitt aus irgend einem Autor übersetzt, sachlich und sprachlich erklärt ist, wird es zweckmäfsig sein, den ermittelten Sachverhalt, aber auch das sprachliche Material unter neuen Gesichtspunkten zusammenzuordnen; und so in immer gröfseren Kreisen und höheren Gesichtspunkten, wenn die ganze Schrift eines Autors, wenn mehrere Schriften desselben Autors, wenn mehrere Autoren von denselben Schülern gelesen worden sind. (Vergl. meine Abhandlung »Ein Beitrag zur Lösung der Kollektaneenfrage«.)

Das ist Konzentrationsarbeit innerhalb desselben Faches, also in engeren Grenzen durchgeführt. Dieses methodische Verfahren ist bei jeder, auch bei einer verhältnismäfsig mangelhaften Gestalt des Lehrplanes möglich. Schwieriger, wie gesagt, ist das fachübergreifende Lehrverfahren. Während der einzelne Lehrer innerhalb seines Faches leicht zusammenrücken und verdichten kann, was im systematischen Aufbau des Lehrplanes und Lehrbuches auseinander liegt, stellen sich der Grenzüberschreitung von Fach zu Fach doch mancherlei Schwierigkeiten in den Weg. Es sind dies weniger Eifersüchteleien zwischen den Vertretern der einzelnen Unterrichtsfächer als vielmehr der Umstand, dafs nicht allen, die am selben Strange ziehen, der Nutzen des konzentrierenden Verfahrens einleuchtet, auch dafs gewisse Lehrer viel zu einseitig und blofs auf ihre Fächer geschult sind, als dafs sie Lust verspürten, auch in der anderen Lehrer »Szienz« zu blicken. Es fehlt ihnen sozusagen die philosophische Schulung, das Interesse für das Allgemeine neben dem für die eigenen Fächer, wie oben im Anschlusse an Zieglers Ansicht ausgeführt wurde, also eine der wichtigsten Vorbedingungen für den Unterricht auf Grund der Wechselbeziehung der Lehrfächer. Und doch ist wirklich in dieser Hinsicht nur ein sichtbarer Erfolg zu verzeichnen, wenn die in einer und derselben Klasse beschäftigten Lehrer das Lehrgut gegeneinander austauschen, soweit dies nach der besonderen Eigenschaft jedes einzelnen Unterrichtsgegenstandes möglich ist. Aus diesem Grunde ist ja eben das einseitige Fachlehrertum ein Hemmnis für den konzentrierenden Unterricht und es bedurfte dort, wo es ganz an die Stelle des Klassenlehrersystems getreten ist, sofort einschneidender Mafsregeln, um den Schaden der Vereinseitigung nicht allzu grofs werden zu lassen.

Um das pädagogische Berührungsproblem, wie man die Wechselbeziehung der Lehrfächer auch anders nennen könnte, möglichst konkret zu behandeln, mögen im folgenden noch einzelne Beispiele Platz finden, an denen gezeigt wird, zwischen welchen Nachbargebieten bindende Fäden hin- und hergezogen werden können. Da ist zunächst der Religionsunterricht. Es wird von ihm vielfach wie von der Mathematik und nicht mit Unrecht behauptet, dafs er in fachmäfsiger Abgeschlossenheit seine Wege gehe. Und doch kann man sich bei richtiger Verteilung und Behandlung kaum ein anderes Fach denken, das

in der Ausnützung des gleichzeitig Gebotenen und in der Anlehnung an dieses eine fruchtbarere Gestaltung und nachhaltigere Wirkung auf Geist und Gemüt erzielen könnte, als die Religion mit ihren vielfach starren Stoffen. Schon Herbart sagt im »Umrifs« § 94: »Der historische Unterricht mufs mit ihm (dem Religionsunterrichte) zusammenwirken, sonst stehen die Religionslehren allein und laufen Gefahr, in das übrige Lehren und Lernen nicht gehörig einzugreifen.« So verlangen denn auch die neuen »Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preufsen, 1901« ganz ausdrücklich, dafs der evangelische Religionsunterricht überall ohne künstliche Mittel zu allen übrigen Lehrgegenständen, insbesondere den ethischen in engste Beziehung gebracht werden und dafs der katholische Religionsunterricht nicht in abgesonderter und vereinzelter Stellung, sondern mit allen Zweigen der bildenden und erziehenden Tätigkeit der Schule in reger Wechselbeziehung eng verbunden bleiben solle.

Dazu gehört freilich vor allem, dafs der Religionslehrer Kenntnis nehme von dem, was in der Klasse vorgeht, nicht zum wenigsten von den im deutschen Lesebuche niedergelegten Stücken ethischen und speziell religiösen Inhalts. Und wie oft wird es nicht vorkommen, dafs er in der Behandlung des biblischen Stoffes gerade auf dem Boden steht, wo der Lateinoder Griechischlehrer eben haltmacht. Auch sonst steht die Religionslehre in Verbindung mit der Sprachkunde, insbesondere mit der klassischen Philologie, da ja das Griechische die Sprache des neuen Testamentes ist, Latein aber die Sprache der katholischen Kirche. So findet in den österreichischen Gymnasien die Religionslehre in der III. Klasse mit der Curtiuslektüre und dem Geschichtsunterrichte insofern eine Verknüpfung, als jene mit der Geschichte der Offenbarung des Alten Bundes fortwährend den Boden berührt, auf dem Christus und Alexander und die Kreuzfahrer gewandelt. Um ein Beispiel aus dem »Religionsunterricht auch auf der Oberstufe beizubringen, so sei daran erinnert, dafs die ausführlichen Mitteilungen aus der Kirchengeschichte, die ungefähr mit Konstantin dem Grofsen in die allgemeine Geschichte einsetzen und in einem (in Preufsen in 2) Jahreskursen noch einmal die ganze Zeit vom ausgehenden Altertum bis in die Tage der Gegenwart durchlaufen, recht wohl darnach angetan sein können, die Geschichtskenntnisse des Schülers an den betreffenden Stellen aufzufrischen. Die Kirchengeschichte mag es dann der Weltgeschichte zu Danke tun, die ja für ihren Kursus längst die notwendige Bettung hergerichtet hat. Man braucht kaum noch daran zu erinnern, dafs hier auch im Kulturgeschichtlichen manche Lücke ausgefüllt werden kann, insbesondere durch die eingehendere Behandlung der kirchlichen Kunst und Wissenschaft im Mittelalter. (Vergl. hierzu V. Grimmich, »Der Religionsunterricht an unseren Gymnasien. Wien und Leipzig, C. Fromme, 1903«.) Die Lehre von den liturgischen Einrichtungen berührt historische Ereignisse und Persönlichkeiten, greift aber auch hinüber in die Gebiete der Dicht- und Tonkunst (Kirchenlied).

Dafs gerade der Deutschunterricht nur in seiner engen Beziehung zu anderen Seiten des Unterrichts einen günstigen Erfolg erreichen kann, ist oft hervorgehoben worden. Wie er selbst eine bedeutende Förderung dadurch erfährt, dafs auch in den anderen Unterrichtsgegenständen auf ordentliches Lesen, Sprechen und Vortragen gehalten wird, dafs die fremdsprachliche Lektüre und der Geschichtsunterricht, aber auch andere Gegenstände geeignete Aufgaben für die schriftlichen Übungen im Deutschen bieten, ebenso für die sogenannten Redeübungen, stellt er sich auch selbst wieder in den Dienst der übrigen Gegenstände. Am ausgesprochensten geschieht dies in dem Deutschen Lesebuche, welches Stoffe fast aus allen anderen Gebieten enthält, welche in der Klasse zur Behandlung kommen. Nur sollen die darin stehenden Stücke aus der Geschichte, aus der Naturgeschichte u. s. f. nicht vom Lehrer des Deutschen, sondern von dem betreffenden Fachlehrer durchgenommen werden. Die kurzen, freien Ausarbeitungen im Deutschen, in den Fremdsprachen, in der Geschichte und Erdkunde sowie in den Naturwissenschaften, welche schon in den preufsischen Lehrplänen von 1892 gefordert werden,

stehen konzentrierend in der Mitte und haben aufserdem den Vorteil, dafs die Pflege eines guten deutschen Ausdrucks mehr als bisher dem Lehrer eines jeden Unterrichtsfaches zur Pflicht gemacht wird. »Die dem deutschen Unterrichte gestellte besondere Aufgabe der Pflege vaterländischen Sinnes weist ihm eine enge Verbindung mit der Geschichte zu .....« (Lehrpläne S. 22.) Geschichts- und Geographieunterricht müssen natürlich darauf hin am nachhaltigsten arbeiten, aber auch der Deutschunterricht leistet durch die Lektüre und durch die schriftlichen Aufgaben dazu einen nennenswerten Beitrag. Werden alle in diesen Unterrichtsfächern gelegenen Momente ordentlich hervorgehoben, gelegentlich wiederholt und zur Zeit aufgefrischt, so kann daraus ein starkes patriotisches Gefühl resultieren.

Dafs auch der sonstige Sprachunterricht mit der geschichtlichen Lehraufgabe der Klasse in Beziehung zu setzen ist, gilt als eine zwingende Forderung. An die Stelle zusammenhangloser unverbundener Materien, die der Zerstreuung Tür und Tor öffnen, treten schon in den lateinischen und griechischen Elementarbüchern zusammenhängende Stoffe, die gleich von vornherein zu konzentrierter Lehr- und Lernarbeit nötigen. Auf den mittleren Stufen tritt die lateinische und griechische Lektüre schon stärker assoziierend auf. Während der Autor selbst (Nepos, Caesar, Xenophon) in der Mitte grammatischer Belehrungen, Übersetzungen, schriftlicher Aufgaben steht, also zu strengster innerer Konzentration nötigt, bietet er andrerseits unerschöpflichen Stoff zu Arbeiten anderer Art: »Gedankenentwicklung einzelner Kapitel, Zergliederung längerer Reden, Rekapitulation zusammenhängender Partien, Disposition ganzer Bücher, Schilderungen von Kämpfen und anderen Unternehmungen, Anfänge von Charakteristiken in erzählender Form .....« (Instr. f. d. Unt. an öst. Gymn. S. 88.)

Dafs der Unterricht in der alten Geschichte durch die aus der Autorenlektüre geschöpften Kenntnisse Ergänzung und Vertiefung erfährt, kann als erwiesen gelten; dafs diese Ergänzung geradezu gesucht werden mufs, geht daraus hervor, dafs das eingehende Verständnis und die Vertiefung in die Geschichte der beiden klassischen Völker zu den Hauptaufgaben des historischen Unterrichtes am Gymnasium gehört. Die preufsischen Lehrpläne und Lehraufgaben sagen in dieser Hinsicht ganz ausdrücklich: »Ein bisher noch zu wenig gewürdigter und doch für die gegenseitige Stützung der Unterrichtsfächer richtiger Gesichtspunkt ist die Herstellung einer näheren Beziehung zwischen der Prosalektüre und der geschichtlichen Aufgabe der Klasse. Dieses gilt wie für das Deutsche und alle Fremdsprachen, so insbesondere auch für das Latein. Dadurch wird für bedeutende Abschnitte der alten Geschichte und hervorragende Persönlichkeiten eine durch kraftvolle Züge belebte Anschauung gewonnen.« Auch die Instruktionen für den Unterricht an den österreichischen Gymnasien betonen diese innere Beziehung, in welcher die Geschichte des Altertums zu dem gleichzeitigen philologischen Unterrichte steht, indem sie sagen: »Wenn für das gründliche Eindringen in die Geschichte einer Zeit und eines Volkes die Lektüre von Quellenschriftstellern eine notwendige Bedingung oder wenigstens eine wesentliche Förderung ist, so bietet das Gymnasium seinen Schülern diese Erleichterung für das Verständnis der römischen und griechischen Geschichte, sofern nur der geschichtliche Unterricht auf die gleichzeitig und nachfolgende Lektüre der Klassiker die gehörige Rücksicht nimmt, und andrerseits die Erklärung der Klassiker es sich zur Aufgabe macht, die Schüler anschaulich in die Zeit und den Gedankenkreis der Schriftsteller zu versetzen.« Einen Überschlag über die Beiträge, welche jeder Klassenautor dem gleichzeitigen Geschichtsunterricht leistet, habe ich im Rahmen von Klassenbildern im einzelnen in meiner Schrift »Der österreichische Gymnasiallehrplan im Lichte der Konzentration, Wien 1892« gegeben. Heynacher hat mit Recht hervorgehoben, dafs auch zwischen der französischen und englischen Lektüre und dem Unterrichte in der neueren Geschichte ein gleiches Verhältnis bestehen könne, wie zwischen altklassischer Lektüre und alter Geschichte. »Durch die parallele Lektüre von Macauly, Hume, Voltaire, Mignet, Ségur und Lanfrey wird das geschichtliche Gerippe von Namen und Zahlen Fleisch und Blut und Farbe bekommen.« In der obersten Klasse einer höheren Mädchenschule wurde

im Geschichtsunterrichte gerade von den Enzyklopädisten, Rousseau usw. gesprochen; im Deutschen der Einfluſs Frankreichs auf die dichterische Bewegung am Ende des 18. Jahrhunderts in Deutschland behandelt und im französischen Unterricht Stücke aus Rousseaus Emile gelesen. Welche Verstärkung konnte jeder Gegenstand vom zweiten und dritten erfahren, wenn man eben nicht übersehen hätte, die gegenseitigen Beziehungen auszunützen!

Die stärkste Assoziationskraft scheint die Erdkunde zu haben. Der Geographieunterricht löst erstens eine mannigfache Tätigkeit von Denken und Sprechen aus, welche, korrekt gestaltet, für eine gut deutsche Ausdrucksweise viel leisten kann. Der Schüler ist nicht bloſs ständig anzuhalten, dem auf der Karte Angeschauten den richtigen sprachlichen Ausdruck zu verleihen, er wird auch geübt, aus Anschauungen die etwa möglichen Definitionen durch Vergleichen und Zusammenfassen zu bilden, das Gewirr der Karte zu ordnen und das Geordnete in Worten darzustellen. Die ganze Art, beschreibend zu vergleichen und vergleichend zu beschreiben, ist nicht bloſs eine wertvolle logische Operation, sondern arbeitet auch dem Deutschunterrichte ordentlich in die Hände. Auffallend ist, wie lange man verkannt hat, welche naheliegende Beziehung zwischen dem Unterrichte in der Erdkunde und Naturbeschreibung besteht, um so mehr als ja darüber wissenschaftlich seit Ritter und Peschel kein Zweifel mehr aufgekommen ist. Vor allem ist O. Peschels Behauptung: »Echte Erdkunde ist Naturbeschreibung« für den Unterricht wegweisend geworden. Welcher eindringliche Geographieunterricht könnte nun noch darauf verzichten, mit der Beschreibung der Erde als Ganzes auch die charakteristischen Züge des Tier-, Pflanzen- und Mineralreiches hervorzuheben und auch die hervortretenden klimatischen und sonstigen Naturerscheinungen mitzuberücksichtigen? Hat der Geographielehrer auf diese Dinge acht, dann belebt er sein Fach ganz auſserordentlich und befähigt nach A. Humboldts Wort die Schüler dazu, »die Erscheinungen der körperlichen Dinge in ihrem Zusammenhange und die Natur als ein durch innere Kräfte bewegtes und belebtes Ganze aufzufassen«. Der Lehrer der Naturgeschichte wiederum macht nach der Beschreibung des Tieres, der Pflanze, des Minerals auf ihre Vorkommen und ihre Verbreitung aufmerksam und läſst den Fundort auf den geographischen Schulatlanten aufsuchen. Das erklärt viel und hilft auch merken. Daſs das Zeichnen für diesen Unterricht sehr wichtig ist als ein Hilfsmittel zur Förderung klarer Anschauungen und zur festen Einprägung erdkundlichen Wissens, wird auch in den methodischen Bemerkungen der preuſsischen Lehrpläne vom Jahre 1901 hervorgehoben. Das Zeichnen tritt überhaupt assoziierend in die Mitte zwischen verschiedene Unterrichtsgegenstände. Während im geographischen Unterrichte durch das Zeichnen an der Tafel die Auffassung der Formen- und Gröſsenverhältnisse des Kartenbildes erleichtert wird, wird im geometrischen Unterrichte die innere Anschauung und das Vermögen der Konstruktion geweckt und belebt, in der Naturgeschichte aber dadurch, daſs Zeichnungen mancher beobachteten Teile vom Lehrer selbst oder einem befähigteren Schüler an der Tafel entworfen werden, Klarheit und Schärfe der Auffassung gesteigert. Andrerseits lassen sich verschiedene geometrische Anschauungen wie die der Geraden und der Kreislinie, der Parallelen und konvergierenden Linien nicht bloſs auf der Karte an den Formen des Festlandes und der Gewässer, sondern auch am Globus deutlich machen; man kann ferner an diesen geographischen Lehrmitteln sehr wohl das Messen üben, Maſsstäbe im allgemeinen veranschaulichen, das Metermaſs gewissermaſsen an seiner natürlichen Stelle aufsuchen. Aus der Erdkunde erwachsen allerhand Beispiele für das Rechnen: es werden die Höhen der Berge, die Tiefe der Gewässer, Länge der Täler und Fluſsläufe, Breite der Ströme, die geographische Länge und Breite eines Ortes berechnet; kurz man kann die ganze mathematische Disziplin, und zwar auf allen Stufen mit der geographischen in fruchtbare Beziehung setzen. Dafür werden im geometrischen Unterrichte, da wo von der Lage der Geraden und Ebenen gegeneinander die Rede ist, die Lage der Vertikalen, des Horizontes, der Weltachse, des Meridians, der Ebene des Himmelsäquators, bei der Besprechung der Kugel die Vertikal- und Mittagskreise, Parallelkreise, Himmelsäquator und Horizont, bei

dem schiefen Zylinder und den Winkeln, welche die Seiten eines solchen mit dem Radius der Grundfläche einschliefsen, die sich stets parallel bleibende Richtung der Erdachse und die Erklärung der Jahreszeiten näher erörtert werden. Der Zusammenhang von Physik und Mathematik ist schon von vornherein dadurch gegeben, dafs es auf den Stufen, wo die physikalischen Lehren in wissenschaftlicher Form und Strenge entwickelt werden sollen, der Hilfe der Mathematik bedarf: wird ja das physikalische Gesetz in einer mathematischen Formel fixiert. Dafür zahlt die Physik der Mathematik zurück, indem sie letzterer reichen Stoff für Aufgaben aller Art bietet. Statt zu banalen Beispielen zu greifen, holt sich der Mathematiker seine Aufgabe aus dem physikalischen Grenzgebiete und erzielt so ein Doppeltes, dafs er nämlich das mathematische Denken des Schülers materiell auf einer gewissen Höhe und zweitens in der Nähe jenes Gebietes erhält, welches auch praktisch die gröfste Affinität zur Mathematik aufweist.

Die Logik tritt an den österreichischen Gymnasien erst in der vorletzten Klasse in den Kreis der Unterrichtsgegenstände ein und teilt sich mit der Psychologie, welche im letzten Jahreskurse gelehrt wird, in die Aufgabe, das bis dahin gelernte bunte Vielerlei von Wissen abschliefsend zusammenzufassen und die gesamte Gymnasialbildung zu vertiefen. Beide Disziplinen wirken also konzentrierend im eigentlichen und besten Sinne des Wortes. Die Beschäftigung mit allen bisherigen Gegenständen hat im ganzen gewifs eine vielfache geistige Betätigung verlangt, hat auch bei manchen Gegenständen, wie z. B. bei der Grammatik, der Mathematik, Naturlehre den formalen Charakter oft so in den Vordergrund treten lassen, dafs die Schüler auf die verschiedene Art von Denkvorgängen unwillkürlich aufmerksam werden mufsten, aber keine Disziplin hat diese selbst bisher zum Gegenstande eingehender Betrachtungen gemacht. Dies tut nun die Logik, und zwar nicht blofs als theoretische Untersuchung, sondern gerade mit Verwertung all desjenigen Materials von Erkenntnissen, in welchem die verschiedenen Denkformen dem Schüler während seiner bisherigen Lernzeit am prägnantesten entgegengetreten sind. Es erfüllt die Logik aber noch eine andere Aufgabe. Es schliefsen sich nämlich die Stoffe der sprachlich-historischen Gruppe einerseits und die der mathematisch-naturwissenschaftlichen Gruppe andrerseits in zwei Kreisen enger aneinander. Der Logiklehrer weifs nun durch Entlehnung von Beispielen seine Fäden in beide Kreise hineinzuziehen und verbindet somit die beiden Gruppen von Fächern gewissermafsen von einem in der Mitte gelegenen Standpunkte aus. Der richtige Logiklehrer mufs daher ein kleiner πολυμαθής sein, denn die Schüler bringen je nach Neigung aus den verschiedenen Winkeln ihres Wissens Beispiele herbei. Diese darf natürlich der Lehrer nicht zurückweisen, wenn sie auch nicht gerade seinem Fachgebiete angehören, denn ein solches Zurückweisen würde den ganzen Logikunterricht in demselben Mafse ertöten, wie ihn ein liebevolles Entgegennehmen der vom Schüler gebrachten Beispiele interessant und lebendig zu machen im stande ist. Die Psychologie, der andere Teil der an österreichischen Gymnasien seit jeher eingeführten philosophischen Propädeutik hat die Aufgabe, dem Schüler »den vollen Reichtum der Erscheinungen zu erschliefsen und so zu seiner, die linguistischen, literaturgeschichtlichen, historischen und naturwissenschaftlichen Erscheinungen umfassenden Bildung die notwendige Ergänzung zu liefern«. Dafs die Psychologie ihrerseits mit dem physikalischen Unterrichte in der obersten Klasse in Verbindung gesetzt werden kann, geht schon daraus hervor, dafs gewisse Kapitel, wie z. B. die von den Sinnesempfindungen physikalische Kenntnisse voraussetzen; ebenso werden hier die auf einer früheren Stufe erworbenen somatologischen Kenntnisse eine fruchtbare Verwertung finden können. Entspricht es ja geradezu der konzentrierenden Aufgabe der Psychologie, alles aus dem naturwissenschaftlichen Unterrichte hieher Gehörige gerade an dem Punkte zusammenzufassen, wo es am meisten und dauerndsten das Interesse des Schülers fesseln kann, am beseelten Menschen selbst. Durch das Beispielmaterial aber ist die Psychologie ganz notwendig auf den philologischen Unterricht hingewiesen. Welcher Psychologielehrer sich entgehen läfst, die Kapitel vom

Gedächtnis, von der Einbildungskraft, vom Wachen und Träumen, von Illusion und Halluzination, von den verschiedenen Arten der Gefühle und Affekte, von den Leidenschaften, von Charakter u. dergl. durch die Fülle herrlicher Beispiele aus alten und modernen Schriftstellern zu würzen, der begibt sich nicht nur des höchsten Reizes, der in der Behandlung dieses Gegenstandes gelegen ist, sondern er verzichtet auch direkt auf den Nutzen, den eine solche psychologische Beleuchtung gymnasialen Stoffes erfahrungsgemäfs mit sich bringt.

Aber auch an solchen Anstalten, wo, wie zumeist in Preufsen, die philosophische Propädeutik keinen eigenen Unterrichtsgegenstand bildet, sondern nur ein Appendix des Deutschen, wird doch auch hier als Aufgabe gestellt, nicht blofs die Befähigung für logische Behandlung und spekulative Auffassung der Dinge zu fördern, sondern auch, wie dies die preufsischen Lehrpläne Seite 24 ausdrücklich betonen, dem Bedürfnisse der Zeit, die Ergebnisse der verschiedensten Wissenszweige zu einer Gesamtanschauung zu verbinden, in einer der Fassungskraft der Schüler entsprechenden Form entgegenzukommen.

Was im Vorausgehenden für die Hauptgegenstände an einzelnen Beispielen aufgezeigt wurde, liefse sich natürlich auch von anderen Unterrichtsgegenständen zeigen, vom Zeichnen und Turnen, die immer mehr in den Kreis der allgemein verbindlichen Lehrfächer hereinrücken, wie vom Gesang, der Handfertigkeit usw. Nur mit einem Worte sei noch daran erinnert, dafs z. B. der Zeichenunterricht neben der technischen Hantierung ausreichende Gelegenheit bietet, auf Denkmäler hinzuweisen, auf deren geschichtliche und künstlerische Bedeutung aufmerksam zu machen, ja für das sogenannte Zeichnen nach der Natur Anschlufs zu suchen mit dem naturgeschichtlichen und physikalischen Unterricht.

Neben all dem könnte man sich auch die Aufgabe stellen, die einzelnen Lehrstoffe Klasse für Klasse, wie sie daselbst zur Behandlung kommen, miteinander zu vergleichen, das Gemeinsame und Verwandte herauszuziehen und die typischen Ergebnisse der Arbeit in den einzelnen Jahreskursen zusammenzustellen, wie ich es in meiner früher erwähnten Arbeit bezüglich des österreichischen Gymnasiallehrplanes getan habe.

Gegen einen solchen Versuch wird man wohl kaum etwas Ernstliches einwenden wollen, eher dagegen, dafs man auch auf den oberen Stufen solche Konzentrationsarbeit fortsetze. Indes möchte ich demgegenüber geradezu behaupten: je mächtiger sich die Einflüsse von Gesellschaft und Leben auf den Jüngling, der noch aneignen und lernen soll, geltend machen, desto notwendiger ist ein Gegengewicht, um innere Sammlung und ruhende Besinnung zu erzielen. Dies aber kann nur ein Lehren, das auf Zusammenführen, Vergleichen und Ausgleichen ausgeht, mit einem Worte die Konzentration des Unterrichts. Gerade deshalb, weil auf den oberen Stufen eine noch intensivere geistige Tätigkeit ins Spiel gesetzt wird, weil die Anforderungen an den Schüler höher werden, weil die einzelnen Disziplinen Fachlehrern in die Hand gegeben werden müssen, die im Vollbesitz des wissenschaftlichen Teiles ihrer Aufgabe stehen, mufs der Neigung zu isoliertem Lernen und Lehren gewehrt werden durch die Lessingsche Forderung, den Schüler beständig aus einer Szienz in die andere blicken zu lassen, und durch die Herbartsche Forderung, dafs der Lehrer die Fugen, wo das menschliche Wissen zusammenhängt, genau beachte.

Münch, welcher die Konzentration des Unterrichts geradezu als ein Problem der Zukunftspädagogik bezeichnet, ist gleichfalls der Ansicht, dafs auch auf den oberen Stufen zwischen den Einzelgebieten eine innigere Verbindung und vielfachere Wechselwirkung herzustellen sei. Nur möchte er die Lehrstoffe zu Gesamtgruppen verdichtet sehen, so zu einer Gesamtgruppe kulturgeschichtlichen Inhalts mit Einschlufs der aktuellen Kulturkenntnis, aber auch mit Einschlufs der politischen Geschichte und vielleicht selbst der Kirchengeschichte, und einer anderen Gesamtgruppe der Naturwissenschaft mit Einschlufs der Geographie; beide zusammen Kulturkenntnis und Naturkenntnis zur Vermittlung des Weltverständnisses; dann einer Gesamtgruppe der zu lernenden Fremdsprachen im Zusammenschlufs mit der Muttersprache

und philosophischen Propädeutik, endlich eine vierte Gesamtgruppe des freien, persönlichen, immer zum Teile körperlichen Könnens, welche Gesang, Sprachvortrag, aber auch Sprechübungen, Zeichnen und sonstige Handfertigkeit, Spiele und Turnen umfassen sollte. (Zukunftspädagogik S. 207.). Das ist aber wirklich nur Zukunftspädagogik. Vorläufig wird man sich wohl noch ohne umfassendere Gruppierungen zu behelfen suchen mit dem »Hausmittel« der Konzentration in der von uns aufgezeigten Art, bis allmählich durch eine »wissenschaftlich begründete Therapie« — und die müfste doch zunächst die Schäden am Lehrplan zu heilen suchen — Besseres an die Stelle des alten Rezeptes gesetzt wird.

4. Äufsere Konzentration. So kann man das Ganze der Veranstaltungen nennen, welche seitens der Schule getroffen sind, um nicht blofs äufserlich die Notwendigkeit konzentrierender Lehr- und Lerntätigkeit zum Ausdruck zu bringen, sondern um auch Mittel und Wege zu schaffen, damit die oben beschriebene innere Konzentration der Bildungstoffe seitens der einzelnen Lehrer wirklich vollzogen werden könne. Solcher Vorkehrungen gibt es nun zweierlei, erstens persönlicher, zweitens sachlicher Natur. Zu den ersteren gehört die Lehrfächerverteilung, die Einrichtung des Klassenordinariates und die Leitung durch den Direktor, zu den letzteren der Lehrplan, der Stundenplan, die Konferenzen, die zwanglosen Besprechungen der Fachlehrer und das Klassenbuch. Diese Veranstaltungen treffen wir allerwärts, nach der einen Richtung mehr, nach der anderen weniger ausgebildet, nicht blofs ein Zeichen straffer Organisation unseres höheren Schulwesens überhaupt, sondern auch der Ausdruck der Notwendigkeit, die Wirksamkeit des Lehrplans nach seiten seiner Durchführung zu erhöhen. Es wurde schon oben gesagt, dafs das ausschliefsliche Fachlehrersystem die Konzentrationsarbeit nicht begünstigt. Zur Zeit der Umbildung unseres höheren Schulwesens ins neue System, wo der Klassenlehrer zu Gunsten des Fachlehrers verdrängt wurde, sind gewifs bittere Erfahrungen nicht ausgeblieben und man hat die damals unablässigen Klagen über Überbürdung ganz direkt dem Umstande zugeschrieben, dafs jeder Fachlehrer seinen eigenen Weg geht ohne Rücksicht auf die bedingte Stellung, »welche sein Fach als ein integrierender Teil der Gesamtaufgabe der Schule einzunehmen hat«. Ein ganze Reihe von schulbehördlichen Verordnungen betonen auch in der Folgezeit, dafs der Eintritt eines Übergewichtes einzelner Disziplinen und mithin Einseitigkeit des Unterrichtes unausbleiblich sei, wenn einzelne Lehrer aufser acht lassen, welche Beschränkung jeder Disziplin des Lehrplanes aus ihrer Stellung im Organismus des Unterrichts erwächst. Um nun die Gefahr, welche in diesem Fachlehrersystem für den Unterricht und die Erziehung offenbar gelegen ist, zu vermindern, wurde schon durch den österreichischen Organisationsentwurf angeordnet, dafs die pädagogische Führung einer jeden Klasse einem besonderen Klassenvorstande (Ordinarius) anvertraut werde, der dann auch in didaktischer Beziehung den vereinigenden und leitenden Mittelpunkt bilden sollte. Auch in den preufsischen Lehrplänen vom Jahre 1901 wird Seite 76 ausdrücklich gesagt, dafs dem Geist der Schule nur dadurch eine bestimmte Richtung gegeben werden könne, dafs der Einflufs und die gesamte Wirksamkeit des Klassenlehrers gegenüber dem Fachlehrer gestärkt werde, besonders in den unteren und mittleren Klassen. »Die Zersplitterung des Unterrichtstoffes auf diesen Stufen unter zu viele Lehrer ist ebenso wie deren häufiger Wechsel ein Hindernis für jede nachhaltige erziehliche Wirkung.« Die methodische innere Verknüpfung verwandter Lehrfächer untereinander und die entsprechende Gruppierung des Lehrstoffes sei auch ein wirksames Mittel zur Verminderung der Hausarbeiten. Deshalb sollten wenigstens auf den unteren und mittleren Stufen in jeder Klasse die sprachlich-geschichtlichen Fächer einerseits und die mathematisch - naturwissenschaftlichen andrerseits möglichst in eine Hand gelegt werden. In welcher Weise am besten diese Gruppierung der Lehrfächer in den einzelnen Klassen geschehen sollte, habe ich in meiner früher zitierten Arbeit gezeigt.

Die Aufgabe des Direktors als des Obmannes so vieler Klassen ist eine noch ungleich schwierigere als die des Ordinarius.

Er hat nicht blofs dafür zu sorgen, dafs sich in den einzelnen Klassen unter der unmittelbaren Obhut des Klassenvorstandes die Konzentrationsarbeit in der früher angedeuteten Weise vollziehe, sondern auch, dafs die gesamte Erziehungs-, Lehr- und Lernarbeit seiner Anstalt sich zu einem organischen Ganzen zusammenschliefse, deren Ergebnis für die Schüler eine harmonische Ausbildung aller ihrer Geisteskräfte sein wird.

Neben dem Lehrplan, über dessen Bedeutung und Unvollkommenheit früher das Nötige gesagt worden ist, kommen die einzelnen Stundenpläne für die Konzentration des Unterrichts in Betracht. Es bleibt viel zu wenig beachtet, welche Nachteile ein nicht durchdachter Stundenplan für den ganzen Unterricht mit sich bringt. Man könnte ebenso von einem Stundenplanaggregat sprechen wie von einem Lehrplanaggregat, wenn man bedenkt, wie dieser vielfach so ganz nach äufseren Rücksichten hergestellt wird, so dafs die Lehrgegenstände eines Tages oder Halbtages oft in einem aller pädagogischen Überlegung hohnsprechenden Kunterbunt aufeinander folgen. Man will geistige Abspannung hintanhalten, indem man in die Reihe der Gegenstände Abwechslung zu bringen sucht, während vielleicht gerade in dieser Nötigung, aus einem Vorstellungskreise, in dem man sich kaum recht festgesetzt hat und heimisch geworden ist, in den andern heterogenen und dann in den dritten und vierten zu überspringen, der Hauptgrund für eine lähmende Abspannung der Schüler gelegen ist. »Auf unseren Gymnasien« — ist in einer Abhandlung der Zeitschrift für das Gymnasialwesen vom Jahre 1885 zu lesen — »wechseln die Objekte fast in jeder Stunde; die Vorstellungen, welche in der einen Lehrstunde gewonnen werden, finden in anderen keine Anknüpfung, Verdichtung und Befestigung; so verdunkeln sich in jeder Stunde die ohne gegenseitige Beziehungen zuströmenden Vorstellungs- und Begriffsmassen ....«. Es sollten wenigstens die Sprachfächer aufeinander folgen, ohne von stofflich weiter abliegenden Gegenständen, wie Mathematik. Physik, Naturgeschichte usw. getrennt zu sein, gerade so wie zwischen diese letzteren kein sprachliches Fach eingeschoben werden sollte. Die Arbeit während einer Unterrichtstunde bringt nämlich das Denken nach einer gewissen Richtung in Zug; folgt nun ein homogener Gegenstand, so wird zwar im allgemeinen auch eine gewisse Ablenkung von der ursprünglichen Richtung stattfinden, die sogar zuträglich sein kann, aber doch nicht ein völliges Abbrechen und Neuanbahnen wie bei heterogenen Gegenständen. In der Regel lassen sich noch aus einer Stunde in die andere Fäden herüberziehen, es gibt noch Anknüpfungspunkte, die sich analytisch zunutze machen lassen, und es kommt die Arbeit der neuen Stunde viel leichter in Gang als bei der Aufeinanderfolge völlig verschiedener Gegenstände.

Was aber etwa im Lehrplan nicht vorgezeichnet und in der Anlage des Stundenplanes aus äufseren Gründen unmöglich ist, kann sicher durch die verschiedene Art des Meinungsaustausches geschehen, der in den Konferenzen zwischen dem Direktor und den Lehrern und unter diesen selbst zu stande kommt. In diesen Konferenzen hat der Direktor Gelegenheit auf die Notwendigkeit des Zusammenwirkens der Lehrer und des Zusammenstrebens der einzelnen Unterrichtsgegenstände hinzuweisen, wenn er seine gelegentlich der Hospitierungen gemachten Wahrnehmungen bekanntgibt. Gerade der Leiter der Anstalt wird am ehesten in der Lage sein, auf die Berührungsstellen zwischen den einzelnen Disziplinen aufmerksam zu machen, da er vor dem einzelnen Lehrer voraus hat, wie aus der Vogelperspektive das ganze Getriebe zu überschauen. Aus seinen Besprechungen kann sich auch für den Nichtfachmann gar mancher erspriefsliche Wink ergeben, den er bei der Behandlung seines Gegenstandes verwerten kann. In besonderen Besprechungen der einzelnen in einer Klasse gleichzeitig beschäftigten Lehrer (Klassenkonferenzen) ist Gelegenheit zu erörtern, wo die scharfgezogenen Grenzen der eigenen Wirkungssphäre die des Kollegen berührt oder vielleicht deckt, was er von diesem zu erwarten, wieviel er für ihn zu leisten habe.

Endlich kann eine gewisse schriftliche Darstellung dessen, was gleichzeitig in den Klassen gelehrt wird, von einträglichem Werte sein. Dies geschieht bereits allerwärts in den sogenannten Klassenbüchern. Dadurch, dafs Stunde für Stunde die be-

handelte Lehrmaterie eingetragen wird, ergibt sich Tag für Tag ein ganzes Unterrichtsbild, das folgenden mehrfachen Nutzen gewähren kann. Nicht blofs dafs der einzelne Fachmann immer, so oft er nur wollte, einen Einblick in die von ihm bereits geleistete Arbeit und auch in deren Tempo hätte, das er dann nach Mafsgabe des zu erreichenden Zieles beschleunigen oder verlangsamen könnte, es bleibt so auch jeder Lehrer mit den gleichzeitig nebenherlaufenden Klassenstoffen in steter Evidenz. Ein Blick ins Klassenbuch genügt dann vielleicht, um zu sehen, welche Bildungsinhalte tags vorher oder schon am selben Tage am geistigen Horizonte des Schülers vorübergezogen sind, und was er sonst erst auf Umwegen (durch Fragen an die Schüler oder Kollegen, in der Klassenkonferenz usw.) erführe, das ergibt sich ihm in kurzem bei der Besichtigung des Klassenbuches. In dieses könnten übrigens auch, wie es die neuen preufsischen Lehrpläne (S. 75) vorschreiben, die für jeden einzelnen Tag geforderten häuslichen Arbeiten eingetragen werden, damit so dem Direktor und Klassenlehrer ermöglicht werde, zu überwachen, ob das gebotene Mafs von Hausarbeiten auch wirklich eingehalten wird.

Zum Schlusse noch ein Wort über unsere Reifeprüfungen vom Standpunkte der Konzentration. Erfahrungsgemäfs sind die Schüler der obersten Klasse mindestens vom II. Semester an gar nicht recht mehr für eine ordentliche Arbeit in den Klassenstoffen zu haben. Das drohende Gespenst der Reifeprüfung lenkt ihr ganzes Sinnen und Trachten davon ab, ihr Blick ist einerseits angstvoll auf das Prüfungsziel nach vorne, auf die Vorbereitung zur Erreichung desselben nach rückwärts gewendet. Was kann da noch Ersprießliches in der Schulstube geleistet werden? Und doch liegt weder in den gesetzlichen Bestimmungen für die Abhaltung der Maturitätsprüfung noch insbesondere in den daselbst festgestellten Anforderungen bei dieser Prüfung irgend eine Nötigung für eine solche Zwangsarbeit seitens der Schüler. Soll doch bei der Beurteilung des Abiturienten »das ganze Gewicht nicht auf die einzelnen Kenntnisse der Schüler, sondern einzig und allein auf die erreichte allgemeine Bildung, auf den allmählich gewonnenen geistigen Gesichtskreis und auf jene formale Schulung des Geistes gelegt werden, welche zu wissenschaftlichen Studien, wie sie auf der Hochschule betrieben werden, die notwendige Voraussetzung ist«. (S. Weisungen, S. 30 u. S. 21 f. die Widerlegung der gegen die Abhaltung der Reifeprüfung vorgebrachten Einwände; vergl. vor allem auch die diesbezüglichen Bestimmungen des Organisationsentwurfes, §§ 78—88.) Auch wird in diesen Weisungen ganz ausdrücklich davon gesprochen, dafs es sich bei dieser Prüfung nicht um die äufsersten Spitzen der Gymnasialkenntnisse, sondern um den festen Stamm des Wissens handelt, und bei diesem wiederum nicht um ein blofs totes Wissen, sondern ein lebendiges Verarbeiten und Verwerten des Gewufsten. Das sind nun allerdings sehr billige Anforderungen, möchte man meinen, wenn der Prüfende von Einzelheiten und Höherliegendem absehen und dafür mit dem Allgemeinen, wenn es nur lebendiges Geistesgut ist, zufrieden sein darf. Woher also doch diese Angst der Schüler angesichts so billiger Forderungen? Ich meine, es sei die Antwort auf diese Frage mit der vorliegenden Abhandlung gegeben. Der Schüler ist sich gar wohl bewufst, dafs er gar keinen einzigen grofsen geistigen Gesichtskreis habe, sondern dafs sein Wissen in viele Kreise zerlegt erscheint, die unverbunden und vielfach halb leer nebeneinander liegen. Die will er nun noch schnell, so gut es eben angeht, ausfüllen; er fühlt ebenso, dafs die sogenannte allgemeine Bildung, die man von ihm verlangen wird, ein dehnbar Ding ist, und deshalb sucht er noch schnell aufzuraffen, was ihm zum Ideale eines solchen Gebildeten zu gehören scheint, und lebendig fühlt er erst gar nicht sein Wissen, daher sucht er die Bestandstücke desselben durch weitausgreifende Wiederholung, vielfach auch erst durch Neueinprägung lebendig zu machen. Man weifs, wozu all die geschilderte hastige Arbeit führt — in wenig Wochen nach der Prüfung ist all dies verloren und vergessen. Das einzige Mittel, um diesen Unzukömmlichkeiten zu begegnen, scheint mir nur in dem von der untersten Stufe auf unablässig gepflegten Konzentrieren der Bildungsstoffe gelegen zu sein. Nur so verdichtet sich das Wissen des Schülers

zu einer kompakten, aber beweglichen Masse; in einem grofsen Kreise von Erkenntnissen steckt für ihn Leben, und da er es gelernt, das Viele stets in lebendigen Zusammenhang zu bringen, so wird er nun auch gelegentlich der Prüfung im stande sein, es wieder auseinander zu legen; er wurde immer und immer dazu angeleitet, die Fäden zu legen von einem zum andern, und deshalb kann es ihm jetzt nicht schwer fallen, das Gewebe wieder aufzulösen, mit dem Erarbeiteten etwas anzufangen. Solange aber jeder Lehrer nur darauf aus ist, seinen Unterrichtsgegenstand zu bewerten, den Bildungsgehalt nur seines Faches reinlich auszuschöpfen, und Verzicht leistet auf die Stärkung, die andere Fächer auf das seine ausüben können und umgekehrt, solange werden jene Einwände gegen die Berechtigung der Maturitätsprüfung immer von neuem wieder erhoben werden.

Literatur: Willmann, Die Verknüpfung des Lehrstoffes und über die Verbindung der Lehrfächer untereinander (Päd. Vorträge, Leipzig 1896). — Ders., Didaktik II, 219 ff. — Loos, Der österr. Gymnasiallehrplan im Lichte der Konzentration. Wien 1892. — Schiller, Die einheitliche Gestaltung und Vereinfachung des Gymnasialunterrichts. Halle 1890. Art. Lehrplan und Art. Gymnasialpädagogik in Reins Encyklopädischem Handbuch der Pädagogik. — Schuller, Die einheitliche Gestaltung des Gymnasialunterrichts. Halle 1890. — Spielmann, Konzentration des Unterrichts. Wiesbaden 1890. — Keferstein im Art. Fachlehrersystem in Reins Encyklopädischem Handbuch der Pädagogik. — Schmitt, Die Konzentration für die V., Giefsen 1893. — Merian-Genast, Die Lehrstoffe der IV. im Lichte der Konzentration. Progr. Jena 1892. — Hüter, Die Konzentration des sprachlich-historischen und geographischen Unterrichts in U. III. Progr. Giefsen 1889. — Ders., Über Konzentration in V., Jena 1889. — Ihm, Die Konzentrationsidee und ihre Bedeutung für die Obertertia des Gymnasiums. Progr. 1889. — Ahlheim, Konzentration für O. II. Progr. Bensheim 1893. — Frick, Unmafsgebliche Vorschläge zur Gestaltung des neuen Gymnasiallehrplans (Päd. und did. Abhandlg., Halle 1893). — Ders., Aphorismen zur Theorie eines Lehrplans, betr. die Klassenlektüre der Gymnasialprima (Lehrpr. u. Lehrg., 5. Heft 1885). — Altenburg, Zur Lehrplanorganisation für die Prima des hum. Gymnasiums. Wohlau 1891. — Ders., Parallele Behandlung verwandter Stoffgebiete (Lehrpr. und Lehrg., 10. Heft 1887). — Bliedner, Versuch einer Konzentration des literaturkundlichen Unterrichts (Päd. Studien, 1. Heft 1882). — Kern, Die Realschule und die Konzentration des Unterrichts. Progr. Mühlheim a. Ruhr 1863. — Ackermann, Über die Konzentration des Unterrichts mit spez. Bezugnahme auf den Lehrplan der höheren Mädchenschule (Päd. Fragen, 1. Reihe). — Huther, Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen, 45, 529. — Toischer, Theoretische Pädagogik. München 1896, S. 77. — Münch. Zukunftspädagogik. Berlin 1904, S. 204.

Linz. Jos. Loos.

Konzentration in der gewerblichen Fortbildungsschule

1. Bildungsarbeit der Fortbildungsschule. 2. Hauptlehrstoff: Gewerbekunde. 3. Gegner und Lehrerfrage. 4. Andere Lehrgegenstände. 5. Anordnung des Bildungsstoffes.

1. Bildungsarbeit der Fortbildungsschule. Das ganze Naturleben wird beherrscht von dem eisernen Gesetz der Entwicklung. Auch der Mensch unterliegt als Naturgeschöpf dem Prinzip der zunehmenden Vervollkommnung. Überall, wo der Mensch berufen ist, sich mit Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtsfragen zu beschäftigen, mufs er sich dessen bewufst werden, in welchem Verhältnis er zu den Naturgesetzen steht, wenn er nicht wertlose Gedankengebilde erzeugen will. Die Bildungsarbeit des Menschen geht auf nichts anderes hinaus, als vermöge höherer geistiger Fähigkeit das in der Natur gegebene Prinzip der Entwicklung nach idealen Zwecken zu leiten und zu fördern, um so den Menschen aus der Reihe der übrigen Naturgeschöpfe emporzuheben, einen Kulturmenschen zu bilden. Die Aufgabe, nach der intellektuellen, ethischen und sozialen Seite einen Kulturmenschen zu erziehen, gilt für die Menschheit im allgemeinen, und infolgedessen auch für alle jene Schulen, welche der allgemeinen Bildung dienen. Glücklicherweise hat sich aber jetzt in allen denkenden Kreisen die Ansicht Bahn gebrochen, dafs die Fortbildungsschule nicht als eine Fortsetzung einer allgemein bildenden Schulgattung anzusehen ist, sondern als eine Schule fachlichen und beruflichen Charakters gelten mufs. Wenn der junge Mensch bereits einen bestimmten Beruf ergriffen hat, wenn er seine ganze Arbeitszeit diesem Berufe widmet, wenn seine soziale Stellung, sein Einkommen, seine Existenz von diesem Berufe abhängig ist, wenn somit der ganze Lebensinhalt von dem Berufe ausgefüllt wird, so erwächst der Bildungsarbeit die unabweis-

bare Aufgabe, auf diesen Beruf in Erziehung und Unterricht Rücksicht zu nehmen, den Lebensinhalt zum Lehrobjekt zu machen. Der Fortbildungsschule wird dadurch ein neues Bildungsgebiet eingefügt. Die Bildungsarbeit in der Fortbildungsschule hat sich demnach darauf zu erstrecken, den Schüler theoretisch zu einem tüchtigen Gewerbetreibenden auszubilden neben der praktischen Ausbildung durch den Meister, ihm neben den Fachkenntnissen die fürs Leben notwendige allgemeine Bildung zu vermitteln und ihn zu einem sittlichen Charakter und tüchtigen Staatsbürger zu erziehen.

2. **Hauptlehrstoff: Gewerbekunde.** Nach einem klar erkannten Bildungszweck mufs auch logisch und konsequent der Bildungsstoff festgesetzt werden. Die Schulstoffe, welche eine allgemeine Bildung vermitteln, wie Rechnen, Deutsch und Zeichnen, hat man für die Fortbildungsschule längst anerkannt. Das Lehrfach »Gewerbekunde« steht noch im Kampf um die allgemeine Anerkennung. Es ergibt sich deshalb die Aufgabe, diesen Lehrgegenstand unter Berücksichtigung des Bildungszwecks auf seinen Bildungsinhalt hin zu untersuchen.

Die Berechtigung der Gewerbekunde in der Fortbildungsschule hat am klarsten Rücklin in seinen ideenreichen Büchern »das neuzeitliche Handwerk« und »die Volksgewerbeschule« nachgewiesen. Er fordert eine obligatorische Fortbildungsschule, in der die Geschäftstechnik, die Geschäftsgründung und der Geschäftsbetrieb die Hauptlehrgegenstände sind. Aber auch allgemein pädagogisch betrachtet sind gewerbliche Stoffe nichts aufsergewöhnliches für den Unterricht, da sie von vielen Pädagogen gefordert werden. Der Unterricht kann nur dann von Erfolg sein, wenn er sich an die Gedankenwelt, den Vorstellungskreis der Schüler anschliefst. Wovon anders wird aber die Gedankenwelt des Lehrlings gebildet, als von der Mannigfaltigkeit der Vorstellungen aus seinem Berufsleben? Sein Denken und Wollen ist aufs engste mit seinem Beruf verknüpft. Vorstellungen des Berufs erfüllen die Seele des Lehrlings wenn er aufsteht und wenn er schlafen geht; ganz und gar beschäftigen sie ihn während der Länge der Arbeitszeit in der Werkstatt. Meister, Werkstatt und Berufsarbeit geben ihm den Mafsstab für sein Urteil, an ihnen hängen sein Sinnen und Trachten, seine jugendfeurigen Zukunftspläne! Und man sollte einen solchen Unterrichtsgegenstand nicht anerkennen, der den grofsen Teil vom Ich des Schülers bildet, der die psychologischen Grundbedingungen für einen gedeihlichen Unterricht, Apperzeptionsmaterial und Interesse bietet? Den Bildungszweck würde eine Schule nicht im Auge haben, die keine Gewerbekunde kennt.

Auf den ersten Blick kann es scheinen, als wenn die Gewerbekunde nicht den nötigen Bildungsinhalt habe, um als Unterrichtsgegenstand anerkannt zu werden. Man hält die Forderung der Gewerbekunde als Unterrichtsfach oft für ein oberflächlich begründetes Verlangen von Personen des öffentlichen Lebens, denen es an gründlicher pädagogischer Einsicht fehle. Vor allem bezweifelt man die allgemein und formalbildende Kraft dieses Unterrichtsfaches. Nun ist allerdings eine formale Geistesbildung ohne eine materiale gar nicht denkbar. Aber selbst wenn jemand das Hauptgewicht auf eine formale Geistesbildung legt, die das Können in der Richtung der Tiefe ausdehnt und dadurch neue Bildungskraft zu gewinnen sucht, so wird ihm die Gewerbekunde jederzeit einen geeigneten Bildungsstoff bieten können. Es ist gewifs kein zufälliges Zeichen, wenn wir in der Bibliographie der Technik neben der grofsen Menge von praktisch wissenschaftlichen Untersuchungen auch in den letzten Jahren wertvolle Arbeiten aus der Philosophie der Technik finden. Schon der Zusammenhang der Technik mit der Volkswirtschaft und ihrer Literatur gibt ihr für das Kulturleben einen breit angelegten allgemeinen Charakter. Diese Tiefe der technischen Wissenschaften stellt man sich jedenfalls nicht vor, wenn man ihr den formalbildenden Wert abspricht. Freilich ist die Gewerbekunde als Unterrichtsfach noch nicht durch die Tradition geheiligt. Sie gehört mit auf das Gebiet der Umbildung der Werte; sie ist eine Folgeerscheinung der letzten Epoche der Kulturentwicklung, in der die Technik zur Herrschaft kam. Diese wird mit unabweisbarer Notwendigkeit den Lehrgegenstand »Gewerbekunde« in der Fortbildungsschule fordern. Die Zeit liegt noch nicht zu weit hinter uns, in der es hiefs: nur Griechisch

und Latein allein geben eine formale Bildung, nur durch die alten Sprachen kann man logisch denken lernen, nur durch sie bekommen wir eine ideale Gesinnung. Glücklicherweise waren es aber gerade die Fachgröfsen der klassischen Sprachen, die uns zeigten, dafs die Germanen nicht so bettelarm an Kulturwerten sind, um für die ganze Bildung eines Menschenkindes erst eine Anleihe bei fremden Nationen mit längst überholter Kultur zu machen, bei Rassen, die unserem Empfinden, Handeln und Denken vollständig fremd gegenüber stehen. Wer dem Hauptteil des Kulturinhalts für den Gewerbetreibenden, nämlich der Gewerbekunde, nicht Bildungswert zugestehen will, der begeht denselben Fehler, der den alleinigen Glauben an das Altertum grofs zog. Der Schüler wird um so besser gebildet, je mehr wir auf seinen Vorstellungskreis, den »Erfahrung und Umgang« ihm vermittelt haben, Rücksicht nehmen, und das ist für den Lehrling die Gewerbekunde.

Neben der formalbildenden Seite ist aber auch die materiale, die Kenntnisse vermittelnde Kraft der Gewerbekunde als Unterrichtsfaktor zu würdigen. Wenn man in einer gewerblichen Fortbildungsschule ein Unterrichtsfach fordert, das den Beruf des Schülers zum Gegenstand hat, so findet das hierin vertretene Nützlichkeitsprinzip in seinen vernünftigen Grenzen schon bereits seine Grundlage in der historischen Pädagogik. Comenius, Rousseau, Basedow, Salzmann, Herbart, Diesterweg, sie alle vertreten diesen Standpunkt. — Auch der Staat mufs die Gewerbekunde in den Fortbildungsschulen fordern. Maschine und Kapitalzentralisation haben einen heftigen Umformungsprozefs in unserem wirtschaftlichen Leben wachgerufen, der unter den Erscheinungen eines lauten Unmuts vor sich geht. Ein heftiger Stoffwechselprozefs kann für den ganzen Organismus oft von bester Wirkung sein. Viele werden aber hierbei aus ihren wirtschaftlichen Beziehungen herausgedrängt und rufen bei dieser wirtschaftlichen Haltlosigkeit den Staat um Hilfe an. Aufgabe des Staates ist es aber nicht, individuellen Kraftaufwand im wirtschaftlichen Leben zu ersetzen, denn selbsttätige Kraftentfaltung allein garantiert die Existenz. Dagegen ist es Aufgabe des Staates, dem Losgelösten die Wege zu ebnen, auf denen er seine Existenz behaupten oder eine neue begründen kann. In erster Linie wird der Staat hierbei auf einen Unterricht zurückgreifen müssen, der das Gewerbe zum Gegenstand hat. Die Klagen über den Niedergang des Handwerks wird der Staat durch eine gründliche gewerbliche Bildung beseitigen, und dazu gehört, dafs sich der Lehrling in der Schule Berufskenntnisse erwerbe. — Als dritter Grund für die Gewerbekunde gilt die Anwendung des »ökonomischen Prinzips« in seiner Anwendung auf den Unterricht. Man ist sehr dazu geneigt, das, was für die Schüler der Volksschule pafst, als den geeigneten Unterrichtsstoff auch für den Fortbildungsschüler zu bezeichnen. Auf das Fehlerhafte dieser Anschauung haben schon alle namhaften Pädagogen aufmerksam gemacht. Die neue Fortbildungsschulpädagogik kann nicht einfach die seit Jahrhunderten bearbeitete Volksschulpädagogik kopieren, sondern sie darf nur ihre Resultate berücksichtigen. Die Lehrgegenstände der Volksschule bleiben in dem ihnen eigenartigen Gewande oft genug auch die Lehrgegenstände der Fortbildungsschule, weil man ihnen nicht gerade nachweisen kann, dafs sie direkt schädlich sind. Gewifs läfst sich manches davon rechtfertigen, nur würde ein solches Verfahren gegen das Prinzip des kleinsten Mittels verstofsen, das von Schopenhauer »für jedes besondere Gewerbe oder Fach« geforderte »zu wissen Nötige und Wichtige«, »unter Ausschlufs aller übrigen«. Intellektuelle und wirtschaftliche Kraftbildung für den künftigen Gewerbetreibenden kann nur bei richtiger Auswahl an einem geeigneten Unterrichsstoff erfolgen.

Wenn man die Gewerbekunde auf ihren sittlichen, moralischen Bildungsinhalt hin untersucht, so ist sie auch nach dieser Seite als Unterrichtsgegenstand vollwertig. Mit Herbart fordern auch wir vom Fortbildungsschulunterricht Erziehung zur Charakterstärke der Sittlichkeit. Als Leitstern gilt uns auch Platons Wort, dafs die festeste Stütze eines Staates und die wahre Quelle seiner Glückseligkeit in der Tugend seiner Bürger zu suchen sei. Aber wir dürfen nicht etwa von diesem allgemeinen Ziel ausgehen und uns beliebige Unterrichts-

stoffe dazu suchen. Die Stoffauswahl wird vielmehr durch Kultur und Leben bestimmt und der Unterricht hat die unbedingte Pflicht, sie dem höchsten Erziehungsziel dienstbar zu machen. Bei Behandlung der gesetzeskundlichen Stoffe kommt es nicht allein darauf an, dafs der Schüler mit den gesetzlichen Bestimmungen äufserlich bekannt gemacht wird, sondern der Schüler mufs die dem Gesetz zu Grunde liegenden ethischen Momente als feste sittliche Überzeugung, die zu Herzen geht, in sich aufnehmen. Kalt und kurz klingt der Gesetzestext: das Lehrverhältnis kann aufgehoben werden, wenn der Lehrling sich eines Diebstahls, einer Veruntreuung, eines liederlichen Lebenswandels, groben Ungehorsams oder beharrlicher Widerspenstigkeit schuldig macht, wenn er sich Schmähungen gegen den Meister oder seine Angehörigen erlaubt. Welche Fülle angewandter Ethik kann aber der tüchtige Lehrer dem Schüler vor Augen stellen, wenn er diese Begriffe gerade unter Bezugnahme auf Werkstatt und Beruf behandelt. Hier ist zu zeigen, wie Diebstahl und Untreue des Lehrlings den Meister schädigen, ihn um seine Kundschaft bringen, wie sie den Lehrling sicher ins Verderben führen und ihm den Weg versperren, ein tüchtiger Handwerker zu werden; wie manche Arbeiten, z. B. das Öffnen von Schlössern, die festeste Ehrlichkeit zur Voraussetzung haben, und wie weiter das ethische Gesetz: »Du sollst nicht stehlen« seine soziale Basis in dem kulturfördernden Gemeinschaftsleben findet; wie aber krankhafte Anschauungen über den Eigentumsbegriff die Werkstattsgemeinschaft wie jeden höheren sozialen Verband schädigen und dadurch rückwirkend auch wieder den Verursacher der schlechten Handlung rächend treffen. Ebenso vielseitige Beziehungen zu Werkstatt und Leben bietet der Begriff des Ungehorsams. Der Lehrer erwäge hierbei, dafs er Jünglinge vor sich habe und beachte Kants Wort: »Der Gehorsam des angehenden Jünglings ist unterschieden vom Gehorsam des Kindes. Er besteht in der Unterwerfung unter die Regeln der Pflicht. Aus Pflicht etwas tun heifst: der Vernunft gehorchen«. Wir dürfen gerade in der Volksschule die Ethik nicht allein als eine Gefühlssache ansehen, sondern mit Locke uns darauf gründen, »dafs die Moral ebenso wie die Mathematik der Beweise fähig ist.« Neben den gesetzeskundlichen und volkswirtschaftlichen Stoffen gibt aber auch die engere Berufskunde die mannigfachsten Anregungen für die sittliche Erziehung. Bei der Behandlung von Werkzeugen und Maschinen ist dem Schüler zu zeigen, wie derjenige kein sittlicher Charakter ist, der den Unternehmer durch Leichtsinn, Unordentlichkeit und Nachlässigkeit an seinem Eigentum schädigt. Unordentliche Kesselheizer und Maschinenführer verursachen oft grofse Unglücksfälle und tragen die Schuld am Tode des Nächsten. Die Besprechung von Licht, Luft und Wärme, die Schutzvorrichtungen an Maschinen geben Veranlassung, dem Schüler die sittliche Pflicht ins Bewufstsein zu rufen, dafs man dem Nächsten an seinem Leibe keinen Schaden noch Leid tue, Gewissenhaftigkeit, Treue, Ordnung und Achtsamkeit wird dagegen den Nächsten vor Schaden bewahren. Alsdann lehre man aber auch die jugendlichen Geister die Arbeit selbst als eine sittliche Tat schätzen, die den Menschen erst auf seine Kulturhöhe erhebt; man lehre sie, dafs Rechte und Pflichten, Gebote und Verbote sich auf ethische Gesetze gründen, und dafs Gesetz und Moral nur darin ihren letzten Grund finden, den Einzelnen und die gesamte Nation auf den Stufen geistiger und wirtschaftlicher Entwicklung höher zu führen. Diese Überzeugung setzt uns die höchsten Ideale, sie gibt uns den Glauben an die ideale Sendung des Menschen und insbesondere unserer Nation. — Eine Untersuchung nach der wissenschaftlichen Seite rechtfertigt somit nach allen Richtungen die Gewerbekunde als selbständiges Unterrichtsfach, ja als den Hauptlehrgegenstand in der Fortbildungsschule.

3. **Gegner und Lehrerfrage.** Von den Gegnern der Gewerbekunde kann man drei Gruppen unterscheiden: Theoretiker ohne Erfahrung, Praktiker mit mangelhafter Erfahrung und Fachspezialisten. Die erste Gruppe geht von irgend einem einseitigen und äufserlichen Gesichtspunkt aus und beglückt die Welt recht oft mit ihrem haltlosen Urteil über die Fortbildungsschule. Wenngleich solche Urteile bei nur scheinbarer, vermeintlicher Sachkenntnis für

den Fachmann wertlos sind, so schaden doch die Leute der Fortbildungsschule ganz bedeutend, indem sie andere urteilslose Leute mit irgend einem Vorurteil gegen die Fortbildungsschule und ihre Lehrweise ausrüsten. Eitelkeit, Mifsgunst und andere persönliche Gründe sind meistens die Triebfedern. Zur zweiten Gruppe gehört auch eine Anzahl von Lehrern, die meist an fakultativen Schulen jahrelang in veralteten Bahnen gewandelt sind, und die nun ihre veralteten liebgewonnenen Erfahrungen auch als das Heil für die Zukunft ansehen. Gewifs ist pädagogische Erfahrung äufserst wertvoll; aber die Erfahrung ist qualitativ höchst verschieden. Leider gelten auch Leute mit mangelhafter Erfahrung dem Urteilslosen als vollwertige Gewährsmänner, und das schädigt ebenfalls den gesunden Ausbau der Fortbildungsschule. Die dritte Art von Gegnern sind entweder beteiligte Unternehmer, die aus krassem Egoismus oder aus Mifsgunst die Gewerbekunde für unnötig halten, oder es sind Ingenieure, Architekten usw. Die letzteren behaupten, dafs der Volksschullehrer, der meistens nur in der Fortbildungsschule zu finden ist, nicht dem gewerbekundlichen Stoff gewachsen sei; es gehöre dazu der Fachmann, der Ingenieur oder Techniker. Nun ist aber weder der Volksschullehrer als solcher, noch der Techniker das Ideal eines Fortbildungsschullehrers, denn dem Volksschullehrer fehlen die technischen Fachkenntnisse, dem Techniker die pädagogische Ausbildung. Das eine ist genau so schwer zu erwerben wie das andere, beides ist auch von gleicher Wichtigkeit. Freilich begegnet man vielfach dem Urteil, dafs jeder unterrichten könne, der den Unterrichtsstoff beherrscht. Unterrichten kann allerdings jeder, wie auch z. B. jeder kranke Menschen heilen oder Bauwerke ausführen kann; nach dem »wie« darf man allerdings nicht fragen. Zudem handelt es sich beim Stoff nicht etwa um die Erarbeitung wissenschaftlicher Spezialkenntnisse, sondern um eine beschreibende einfache Darlegung des Stoffes für den Gedankenkreis eines Lehrlings. Das Verlangen, sich diesen Stoff zu erarbeiten, ist wirklich nicht so unerhört, als dafs man ihn nicht von einem Gebildeten fordern könnte. Freilich mufs für jeden tüchtigen Volksschullehrer neben der Aneignung dieses Wissensstoffes noch unbedingt ein wichtiger Ausbildungsfaktor hinzukommen, wenn er ein brauchbarer Fortbildungsschullehrer sein will. Er mufs sich seine praktischen Kenntnisse mit Fleifs und Eifer in den Werkstätten selbst erwerben; er mufs für seine Lehrlinge auch ein Fachmann, und für seine Schule ein Spezialist für den Unterricht eines bestimmten Berufes werden. Neben dem Volksschullehrer mufs auch der tüchtige Techniker als Lehrer zur Geltung kommen. Das Nebeneinanderarbeiten beider Arten von Lehrern wird für eine Schule oft von gröfstem Vorteil sein. Leider sind aber die tüchtigen Techniker selten zu haben, da ihnen die Praxis mehr Aussicht bietet.

4. Andere Lehrgegenstände. Die anderen Unterrichtsgegenstände mögen hier nur kurze Erwähnung finden, da sie bereits anerkannt sind. Im Deutschen steht der Geschäftsaufsatz im Vordergrunde. Hieran haben sich auch die beim Unterricht als notwendig sich ergebenden Belehrungen aus Grammatik und Orthographie anzuschliefsen. Ein systematischer Unterricht wie in der Volksschule nimmt dem Schüler das Interesse und stellt den Erfolg oft dadurch in Frage, dafs er sich nicht auf sachlicher Grundlage aufbaut. Die volksschulmäfsige Behandlung von Musterstücken, mit ihren komplizierten Gliederungen, Inhaltsangaben und Personalcharakteristiken, die statarische Behandlung von Gedichten wie z. B. »Des Knaben Berglied«, »Als Kaiser Rotbart lobesam«, »Das taube Mütterlein« usw. kann man in Rücksicht auf den Bildungszweck, das Interesse und den Schüler als Lehrling und Jüngling nicht als berechtigt anerkennen. — Rechnen, Raumlehre und Buchführung haben das Bürgerrecht bereits im Lehrplan erworben; unbedingt gehört auch ein ausgedehnter Unterricht in der Kalkulation dahin. Das Zeichnen gehört an manchen Orten noch nicht ganz zum Vollbesitz der Fortbildungsschule. Das hat seinen historischen Grund darin, dafs vor Einführung der obligatorischen Fortbildungsschulen in gröfseren Städten Zeichenschulen, Handwerkerschulen und Kunstgewerbeschulen gegründet wurden, deren Hauptaufgabe der Zeichenunterricht war. Sie erfüllten teilweise Aufgaben, die heute naturgemäfs der obligatorischen Fort-

bildungsschule zufallen müssen. Dabei kommt es zum Teil zu unliebsamen Konkurrenzkämpfen, welche das Ansehen der Fortbildungsschule herabsetzen. Durch den leidigen Dispensierzwang wurde zu Gunsten der älteren Schule das obligatorische Prinzip durchbrochen und dem unreifen Schüler ein frei zu bestimmendes Machtmittel in die Hand gegeben, das er einer öffentlichen Schule gegenüber im Interesse des Ansehens und der Disziplin nicht haben dürfte. Wer würde es z. B. auf sich nehmen, einen Schüler im Deutschen in einer Schule zu dispensieren, wenn er deutschen Unterricht in einer Spezialschule empfängt? Wer der Fortbildungsschule das Recht auf den Zeichenunterricht nicht zugesteht, nimmt ihr einen der wichtigsten Unterrichtsgegenstände uud schädigt sie aufs schwerste. Hat die Kunstgewerbeschule früher die Aufgaben der Fortbildungsschule fürs Zeichnen mit erfüllt, so fällt ihr jetzt die Aufgabe zu, die höhere künstlerische Ausbildung der Gewerbetreibenden in die Hand zu nehmen, vor allem an Gesellen und Meistern; die Lehrlinge dagegen gehören in die Fortbildungsschule.

5. **Anordnung des Bildungsstoffes.** Von aufserordentlicher Wichtigkeit ist die Frage nach der Anordnung des Bildungsstoffes innerhalb des Lehrplans. Schon früh begegnen wir in der pädagogischen Literatur der Beobachtung, dafs das zusammenhangslose Vielerlei der Unterrichtsgegenstände den Erfolg der pädagogischen Arbeit beeinträchtige. Es fehlt deshalb nicht an Versuchen, die Lehrstoffe nach einheitlichen Gesichtspunkten und nach ihrer inneren Verwandtschaft anzuordnen. Man bezeichnet alle Bestrebungen, welche die Unterrichtsstoffe als eine organische Einheit um einen gemeinsamen Kern zwecks besserer Wirkung anordnen, mit dem Namen Konzentration. Obgleich fast alle Pädagogen die Richtigkeit des Prinzips betonen, so haben doch vielfache Mifsgriffe in der praktischen Ausführung diese Bestrebungen in Mifskredit gebracht. In Schulen beruflichen Charakters läfst sich aber eine vernünftige Konzentration leichter durchführen, als in Schulen, welche nur der allgemeinen Bildung dienen. Die wichtigsten Gründe für die Notwendigkeit der Konzentration gibt die Psychologie. Der Inhalt des Geisteslebens eines Menschen, das Ich, repräsentiert seinen Wert. Der Wert wird um so höher sein, je besser die Elemente, aus denen sich das geistige Leben zusammensetzt, miteinander in Verbindung stehen. Die Verknüpfung einer Vorstellung mit verschiedenen anderen zu Vorstellungsreihen macht die geistige Beweglichkeit und Tüchtigkeit eines Menschen aus. Wer seine Vorstellungen nicht nach den verschiedensten Seiten verwerten kann, bleibt geistig unbeholfen. Bei dieser Verknüpfung kommen die Vorstellungen zur vollen Klarheit und werden besser festgehalten. Urteile, Schlüsse, Willensakte sind dann gut, wenn dem Menschen die dazu gehörigen Vorstellungen klar, schnell und sicher in ihrer Gesamtheit vor die Seele treten. Wahre Bildung erfordert daher einen organischen Zusammenhang der Vorstellungen. Die zersplitterte Masse der Einheiten kann der Geist erst beherrschen, wenn alles in einen Zusammenhang, in ein System gebracht wird. Bei einem solchen Verfahren ist aufserdem der Aufwand an geistiger Arbeitsleistung geringer. Dazu mufs aber der Lehrplan die Bedingungen bieten, indem er einmal einheitliche Gesichtskreise im Auge behält, und zum anderen die Lehrstoffe in ihrem natürlichen Zusammenhang anordnet. Die Unterrichtsstoffe dürfen dabei durchaus nicht ihren Fachcharakter verlieren oder einem Lehrfach gewaltsam eingeordnet werden. Es ist dabei nur nötig, dafs ein Unterrichtsfach die leitenden Gesichtspunkte gibt, an welche sich die verwandten Lehrstoffe anschliefsen.

Als führendes Fach, das die einheitlichen Gesichtspunkte gibt, kann nicht der Geschäftsaufsatz angesehen werden, da er nur die äufsere Formgebung eines kleineren Teils des gewerblichen Lebens ausmacht. Ebensowenig kann es die Buchführung sein, die nur äufsere Beziehungen zum Lehrstoff aufweist. Das Rechnen eignet sich insofern nicht, als es hauptsächlich mit Zahlvorstellungen als Teilerscheinungen der Sachvorstellungen zu tun hat. Die Gewerbekunde, die das ganze Gebiet der beruflichen Tätigkeit umfafst, mufs deshalb schon wegen ihres universalen Charakters alle anderen Unterrichtsfächer bei weitem überragen. Sie bietet 3 grofse einheitliche Gedankenkreise, die den Lebens- und

Kulturinhalt für einen Gewerbetreibenden umfassen. Es sind dies der individuale, der technologische und der soziale Gedankenkreis. Der individuale Gedankenkreis stellt die Person des Gewerbetreibenden in den Mittelpunkt der Betrachtung. Er hat den Eintritt des Lehrlings in das gewerbliche Leben, die Berufswahl, die Rechte und Pflichten des Lehrlings nebst kulturhistorischen Momenten aus dem Lehrlingsleben zu bieten. Ein weiteres Kapitel behandelt den Gesellen: Gesellenprüfung, Rechte und Pflichten, die Wanderschaft, der Geselle in der Zunftzeit. Die dritte Einheit gruppiert sich um den Begriff des Meisters, erörtert Gewerbebetrieb, Unternehmung, Geschäftsgründung, Meistertitel und Meisterprüfung, historische Momente über das Meisterwesen, die Pflichten des Meisters in der sozialen Gesetzgebung. Der technologische Gedankenkreis richtet den Blick des Schülers weiter auf seinen Beruf, auf seinen Wirkungsort und seine Arbeit. Hierbei wären zu behandeln: die Werkstatt mit ihrer Einrichtung, Werkzeuge und Maschinen, sowie die Arbeitsmaterialien. In dem sozialen Gedankenkreis endlich wird der Blick des Schülers von Person und Beruf ausgehend auf seine Umgebung, den Zusammenhang mit der menschlichen Gesellschaft, ihrer wirtschaftlichen Tätigkeit und staatlichen Organisation gerichtet. Hierher gehören die Betrachtungen über Arbeit, Kalkulation der Arbeitsstücke, geschäftlicher Vertrieb, den Handel, seine Mittel, seine Wege und volkswirtschaftliche Stellung, den staatlichen Schutz und die Geschichte des Handwerks.

Den hier skizzierten Gedankenkreisen schliefsen sich nun auch eng die schriftlichen Arbeiten an. Beim Lehrling sind z. B. Stellengesuche, Briefe, Lehrverträge, Lehrzeugnisse; beim Gesellen Bewerbungsschreiben, Eingaben an das Gewerbegericht, Zeugnisse; beim Meister Meldung zur Meisterprüfung, Anzeige der Geschäftseröffnung, Rundschreiben, Anzeigen, Eingaben, zur sozialen Gesetzgebung anzufertigen. In den technologischen Gedankenkreis sind einzuordnen: Anfertigung von Werkzeug- und Lagerlisten, Spezialverzeichnisse zur Inventur, Anfragen, Offerten, Bestellbriefe, Briefe über Aufstellungen und Reparaturen, Montagebericht, Rechnungen, Schriftstücke zur Begleichung der Rechnung, Listen aus der Werkstattbuchführung. In dem sozialen Gedankenkreis sind zu behandeln: Schriftstücke zum Güterversand, im Kreditverkehr, im Gerichtsverfahren, im Verkehr mit Behörden, Reklamationen, Kostenanschläge. Auch die Buchführung gehört ihrem ganzen Wesen nach in den sozialen Gedankenkreis des dritten Fortbildungsschuljahres. Für den Zusammenhang in den schriftlichen Arbeiten und die Klarheit der Auffassung ist es empfehlenswert, wenn man den Schüler veranlafst, sich als den Inhaber eines Geschäfts zu denken und von seinem Standpunkt aus nun den ganzen geschäftlichen Briefverkehr mit seinen Antworten, soweit es möglich ist, im Zusammenhang durchzuführen.

Beim Rechnen könnte man zunächst Bedenken tragen, ihn in den Rahmen der Konzentration einzuzwängen, weil dabei ein lückenlos systematischer Unterricht erst den Erfolg garantiert. Wir kleben gerade im Rechenunterricht noch häufig an einem recht verhängnisvollen Vorurteil; mancher kann sich den Rechenunterricht gar nicht anders als in der von den Vätern ererbten bekannten Systematik der Schulrechenbücher vorstellen. Wenn man dem gut vorgebildeten Schüler den Rechenstoff der Volks- und Bürgerschulen in der dort gebräuchlichen Form bietet, so kommen die Klagen über Teilnahmlosigkeit und Unwissenheit in dem Rechenpensum der Volksschule sogleich hinterher. Das ist aber eine notwendige Folgeerscheinung, weil man durch die Schulsystematik und die ganz allgemeinen Sachvorstellungen dem Unterricht die psychologische Grundbedingung, das Interesse raubt. Der Rechenunterricht hat nur dann für den Schüler Interesse, wenn die Zahlvorstellungen mit den Sachvorstellungen aus dem gewerblichen Leben verbunden werden. Die Verbindung mit klaren Sachvorstellungen macht das Schulwissen erst für das Leben brauchbar. Die Lücken im Können von Rechenoperationen lassen sich dabei ebenso beseitigen, wie in einem systematischen Rechenunterricht. Der Unterricht in der Fortbildungsschule soll nicht das wiederholen, was Volks- und Bürgerschule bietet, sondern er soll erst da einsetzen, wo sich im Können der Schüler Lücken zeigen.

Selbst bei schwachen Schülern, bei denen der systematische Aufbau mehr am Platze ist, läfst sich dies Verfahren einschlagen. Es ist eine irrige Anschauung, wenn man glaubt, der Anschlufs des Rechnens an die Gewerbekunde verhindere den unter gewissen Umständen notwendigen systematischen Aufbau. Das ist vielmehr eine methodische Frage als eine Frage des Stoffgebiets. Es steht kein sachlicher Grund dem entgegen, wenn man zu Anfang aus dem individualen Gedankenkreis z. B. im Anschlufs an den Lehrling die Aufgaben so auswählt, dafs sie nur Addition und Subtraktion, bei den späteren Stoffen allmählich weiter aufsteigend Multiplikation, Division, Bruchrechnung usw. behandeln. Wenn der Unterricht in Rechnen und Raumlehre seine Sachvorstellungen aus der Gewerbekunde entnimmt, so werden diese Unterrichtsgegenstände durch wechselseitige Förderung nur an Klarheit gewinnen und für die Bildung bessere Garantie geben.

Die Stoffverteilung würde sich unter Berücksichtigung der Konzentration folgendermafsen gestalten. Der individuale Gedankenkreis erfordert Aufgaben im Anschlufs an das Lehrlingsleben und die Lehrlingsarbeit, an die persönlichen Verhältnisse des Gesellen, seine Einnahmen und Ausgaben, Montage- und Akkordabrechnungen, Reisen usw.; beim Meister kommen in Betracht Aufgaben im Anschlufs an die Geschäftsgründung, die Ausstattung und Einrichtung der Werkstatt, Kranken-, Unfall- und Invalidenversicherung. Der technologische Gedankenkreis bietet bei seiner reichen Mannigfaltigkeit den trefflichsten Stoff für die Aufgaben im Anschlufs an die verschiedenen Arten von Werkzeugen, Maschinen und Arbeitsmaterialien. Die Aufgabe darf sich nicht nur äufserlich an die Gewerbekunde anlehnen, sondern sie soll in Rücksicht auf das gewerbliche Leben und die gewerbliche Wahrheit aus dem Stoff herauswachsen. Jede Aufgabe hat sich deshalb an das Charakteristische und Wesentliche des behandelten Gegenstandes zu halten. Der soziale Gedankenkreis wird von dem wichtigsten Punkt des Zusammenhangs mit dem wirtschaftlichen Leben von der Kalkulation vollständig eingenommen. Sie soll den Gewerbetreibenden befähigen helfen, seine wirtschaftliche Stellung zu begründen.

Wenn wir zum Schlusse noch einen Blick der Übersicht auf die Lehrplanfrage werfen, so erfordern drei Punkte unsere besondere Aufmerksamkeit. Wir müssen bei unserer Bildungsarbeit zunächst die grofsen Kulturaufgaben stets im Auge behalten und unseren Blick dafür schärfen; wir haben ferner die durch die Macht der Gewohnheit gebahnten Wege dahin ohne Vorurteil kritisch zu prüfen, und wir müssen endlich die neuen Bahnen der Bildungsarbeit unter Berücksichtigung des gewerblichen Lebens und der praktischen Durchführbarkeit wissenschaftlich begründen: so werden wir weiter kommen mit unserer Fortbildungsschule zum Wohle der Nation.

Charlottenburg. A. Haese.

Konzentrationstabellen

s. Lehrplan

Konzentrische Kreise

1. Begriff. 2. Lehrplanmäfsige Ausgestaltung. 3. Anwendung auf verschiedene Fächer. 4. Verschiedene Auffassung. 5. Verteidigungsgründe. 6. Widerlegungsgründe.

1. Begriff. Unter »Konzentrischen Kreisen« (»Cyklische Lehrgänge«) versteht die Didaktik jenes Prinzip für Auswahl und Anordnung des Unterrichtsstoffes, nach welchem »sich der Unterricht in sämtlichen Hauptfächern über die aufeinander folgenden Lehrjahre mit zunehmender Ausdehnung und Vertiefung wellenförmig ausbreitet, so dafs die Schuljahre Kreisringe, die Lehrfächer Sektoren des Wellensystems bilden« (Fröhlich).

2. Lehrplanmäßige Ausgestaltung. Diesem Prinzipe gemäfs wird »auf der ersten Unterrichtsstufe aus dem Gesamtgebiete des betreffenden Lehrfaches das relativ Leichteste und Wissenswürdigste vorgeführt und auf jeder folgenden Lehrstufe, unter Wiederholung des Vorangegangenen, der abgesteckte Erkenntniskreis im einzelnen weiter ausgebildet« (Dittes). So soll »jede Disziplin in jeder Klasse im Laufe eines Jahres in ihrem vollen Umfange gelehrt werden, aber so, dafs nach dem Standpunkt der betreffenden Klasse das für die-

selbe Geeignete aus der Gesamtheit eines Unterrichtsgebietes ausgewählt und zu einem relativen Ganzen vereinigt wird« (Berlet); dann »lagern sich die Lehrstoffe der verschiedenen Unterrichtsstufen wie Jahresringe um den ursprünglichen Kernstoff des 1. Schuljahres« (Heilmann).

3. **Anwendung auf verschiedene Fächer.** Man hat das Prinzip der »Konzentrischen Kreise« besonders angewendet auf den Unterricht in Heils- und Profangeschichte, Naturgeschichte und Geographie, sowie auf die Sprachfächer.

Aus der Biblischen Geschichte wählte man für die Unterstufe leichter verständliche Geschichten aus, in denen die Hauptpersönlichkeiten der heilsgeschichtlichen Entwicklung auftreten; in den folgenden Klassen wurden, je länger, desto eingehender, die dazwischen liegenden Begebenheiten hinzugefügt. — In der Geschichte mufste »schon die unterste Klasse, wenn auch in einem nach Form und Inhalt möglichst elementaren Kursus, Biographien aus allen Zeiträumen kennen lernen; in der folgenden Klasse wurden dieselben, jedoch unter Einreihung von ebensoviel Neuem, gedrängt wiederholt: Dies alles mit tieferer Auffassung, sowie zugleich mit umfassenderer Einführung in den jedesmaligen Zeitraum; auf der Oberstufe erfolgte wiederum ein succesives Durchwandern der ganzen Geschichte auf Grund der beiden früheren Kurse in Verbindung mit steter intensiver und extensiver Erweiterung.« — In der Geographie »wurde in jedem Kursus der ganze Lehrstoff in immer ausführlicheren Umrissen vorgenommen und das früher Dagewesene wiederholt.« (Vergl. Stöfsner, Schulatlas, Elemente der Geographie, 3. Kursus. Annaberg 1894.) — Gleiches gilt für die übrigen Fächer. (Vergl. für Geschichte: Spiefs u. Berlet, Weltgeschichte in konzentrischen Kreisen. Annaberg.)

4. **Verschiedene Auffassung.** Comenius, der für seine Lateinschule einen fortschreitenden Lehrplan aufstellte, kann doch auch als Begründer der »Konzentrischen Kreise« gelten; denn er sagt in seiner »Didactica magna« (29. Kapitel): »Alle sollen alles behandeln; aber jedes Vorangehende soll das Allgemeine, Bekanntere, Leichtere bringen; jedes Nachfolgende soll zu dem Besonderen, Unbekannten, Schwierigeren das Verständnis führen.« Hiernach scheinen die Oberbegriffe der einzelnen Wissengebiete den Kernstoff bilden zu sollen; und in der Tat hat man im Geographieunterrichte die systematische Aufzählung und Unterscheidung derjenigen Begriffe, welche dieser Wissenschaft eigentümlich sind, als Erstlingsarbeit betrieben. — Im Gegensatze dazu steht die Forderung, dafs gerade das Konkreteste, Sinnenfälligste im Anfangsunterrichte auftreten müssen, die abstrakteren Dinge aber für später aufzuheben seien. — Man hat als den geeignetsten Krystallisationsfaden auch dasjenige bezeichnet, was sich allgemeinerer Beachtung erfreut, also die Hauptstädte, — die bluttriefendsten Schlachten, — die mächtigsten Tiere u. dergl. — Im Anschlufs an einen Ausspruch Pestalozzis hat man auch die Erscheinungen und Verhältnisse des Wohnortes als Zentralgewalt bestimmt und demgemäfs als »Konzentrische Kreise« hingestellt: »Wohnort, Heimatgegend, Vaterland, Welt.«

5. **Verteidigungsgründe.** Dieselben tragen durchaus ein intellektuelles Gepräge. Man hat gesagt: Dadurch, dafs sich »der Unterricht nur als eine allmähliche Erweiterung des anfänglich Angelegten und als eine kontinuierliche Verknüpfung des Neuen und des Alten darstellt«, würden einmal für das Kommende Anknüpfungspunkte und Apperzeptionshilfen geschaffen, und zum andern würde durch die öftere Wiederkehr desselben Lehrstoffes dessen Besitz gesichert. Auch würde durch die mehrmalige Vorführung desselben Stoffes verhütet, dafs die Auffassung desselben zu kindermäfsig bleibe. (Dörpfeld.)

6. **Widerlegungsgründe.** Die neuere Didaktik betont: Konzentrische Kreise bilden ein Hilfsmittel der Lernschule, in welcher die gedächtnismäfsige Aneignung reichen Examenwissens den Endzweck aller Unterrichtsarbeit darstellt; — für die Erziehungsschule ist es nötig, den Wert einer didaktischen Mafsnahme für die Erregung des weiterstrebenden Interesses, sowie für die Willens- (Charakter-) Bildung nachzuweisen. (S. d. Art. Erziehungsschule u. Erzieh. Unt.)

Das Interesse kann bei einer Lehrplanordnung nach Konzentrischen Kreisen nicht gedeihen: ertötend wirkt das gleichförmige Repetieren, — das fortwährende Vermischen von bekannten und meist wichtigen mit un-

bekannten und meist unwichtigeren Stoffen, — das drückende Gefühl, dafs man nicht von der Stelle kommt (Staude). (S. Art. Interesse.)

Das Wollen wurzelt im Ganzen unzerstückter Gedankenmassen; zu solchen lassen es aber die »Konzentrischen Kreise« nicht kommen; sie zerreifsen, was zusammengehört; sie zerstreuen, statt zu sammeln; selbst das einzelne Fach bietet nichts Ganzes, nichts Zusammenhängendes. »Schon im ersten Schuljahr durchläuft der Schüler das ganze Gebiet, von allen kostend, nichts geniefsend, — vieles betastend, bei keinem Orte verweilend, — manches hörend und lernend, aber nichts klar und ordentlich, weil die Gegensätze sich hemmen und verdunkeln« (Just).

So stellen sich die »Konzentrischen Kreise« dar als »ein Prinzip der Unordnung« (Rein).

Literatur: S. Art. »Konzentration.« Vergl. Rein, Das erste Schuljahr. 7. Aufl. S. 58 f. und das dritte Schuljahr. S. 4 f. Leipzig. Bredt.

Leipzig-Gohlis. Schubert.

Kopfhängerei; kopfhängerisch

Dreierlei kennzeichnet die Kopfhängerei: 1. Mangel an Selbstbehauptung, 2. Mutlosigkeit, 3. Muckerei; vorherrschend im Gesamtbilde ist die Muckerei, die kleinmütig geduckte, süfslich salbadernde, versteckt eigennützige Frömmelei. Wie echte Frömmigkeit edlem Barrengolde gleicht, so Frömmelei flüchtigem Goldschaum; mit jenem zahlt man in der Ewigkeit, mit diesem betrügt man die Mitwelt. Des weiteren siehe unter Feigheit, Mutlosigkeit, Heuchelei, Scheinheiligkeit, auch soweit Erziehungsmafsnahmen in Frage kommen.

Leipzig. Oustav Siegert.

Körperempfindungen

s. Empfindung

Körperhaltung

1. Körperhaltung beim Stehen. 2. Körperhaltung beim freien Aufrechtsitzen. 3. Abwechslung in der Körperhaltung. (Über die Schreibhaltung s. den Artikel: Schreiben.)

1. Körperhaltung beim Stehen. Beim aufrechten Stehen ruhen in der Regel beide Füfse mit der ganzen Sohle auf dem Boden; ihre äufseren Ränder und die Linien, welche die beiden vordersten und die beiden hintersten Punkte der Füfse verbinden, umschliefsen die Unterstützungsfläche, über welcher der Schwerpunkt des Körpers liegen mufs, wenn letzterer ohne besondere Anstrengungen im Gleichgewicht gehalten werden soll. Der Schwerpunkt ist kein anatomisch festbestimmter Punkt, sondern ändert mit jeder Form- oder Stellungsveränderung seine Lage. Nimmt ein normal gebauter Körper mit mittleren Beckenverhältnissen eine straffe aufrechte Haltung ein, so liegt der Schwerpunkt in oder über dem zweiten Kreuzbeinwirbel. Verläfst der Körper diese Haltung und geht in die mehr bequeme Haltung über, die wir bei jedem seinen Körper in Zucht haltenden Menschen beobachten, so rückt der Schwerpunkt etwas nach vorn. Bilden die Füfse, wie es in der Regel der Fall ist, einen nach vorn offenen Winkel von 40—50^{0}, so hat die Unterstützungsfläche die Form eines Paralleltrapezes; sie vergröfsert sich und erleichtert damit die Sicherheit der Balanzierung, je weiter — jedoch nur bis zu einer bestimmten Entfernung — die Füfse voneinander gestellt werden. Unterschenkel und Oberschenkel werden beim Stehen durch die an Hüft-, Knie- und Fufsgelenken befindlichen Muskelpartien in straffe Stützen verwandelt, wie auch die Wirbelsäule nur durch die an ihr befestigten Muskeln ihre aufrechte Haltung erhält. Die Ausbiegungen der Wirbelsäule, je nach den verschiedenen Stellungen des Kopfes, des Rumpfes und der Extremitäten schwankend, erleichtern die Balanzierung des Oberkörpers und damit seine aufrechte Haltung. Die Wirbelsäule trägt auf ihrem obersten Ende den ziemlich frei beweglichen Kopf, dessen Schwerpunkt beim ungezwungenen Aufrechtstehen sich senkrecht über dem Atlasgelenk befindet.

Die bekanntlich recht verschiedenartigen Körperhaltungen, die wir beim Stehen einnehmen, lassen sich in 2 Gruppen einteilen, nämlich in 1. die symmetrische Körperhaltung oder das gleichmäfsige Stehen auf beiden Beinen und in 2. die asymmetrische Haltung oder das Stehen, bei dem hauptsächlich ein Bein belastet

ist. Die symmetrische Körperhaltung verlangt gleichmäfsiges Aufstellen beider Fufssohlen auf dem Boden, gleichmäfsige Verteilung der Körperlast auf beide Beine und senkrechte Lage des Schwerpunktes über der Mitte der Unterstützungsfläche. Bei der asymmetrischen Körperstellung ist das die Körperlast ausschliefslich tragende Bein gestreckt, und der gemeinsame Schwerpunkt liegt senkrecht über dem Fufsgelenk des Standbeines, so dafs der Körper etwas nach der Seite geneigt wird. Das andere Bein, das im Knie- und Hüftgelenk schwach gebeugt ist, wird leicht auf den Boden gesetzt, und zwar am besten vor dem stützenden Bein. Die beste Stehweise ist nach Siegmund diejenige, bei welcher von Knie und Hüfte des stützenden Beines im Maximum eine möglichst geringe Muskelanstrengung beansprucht wird, und bei welcher wir über das verloren gehende Gleichgewicht nicht nur sogleich benachrichtigt werden, sondern dasselbe schnellstens und mit kleinstem Kraftaufwande wiedergewinnen können. Diese Stehweise mufs demnach die sicherste, die am längsten zu behauptende und die von den Menschen allgemein und unwillkürlich gewählte sein. Alle diese Anforderungen erfüllt das Stehen, bei dem vorzugsweise ein Bein belastet ist, besser als das symmetrische Stehen. Nun ist aber zu bedenken, dafs das Stehen auf einem Bein auch schädigend wirken kann, indem nämlich das Becken sich schief einstellt und die Wirbelsäule entsprechende Biegungen aufweist. Wird stets dasselbe Bein als Standbein benutzt, so können die regelmäfsig sich wiederholenden anormalen Stellungen des Beckens und der Wirbelsäule zu dauernden werden; deshalb ist es notwendig, dafs bei der asymmetrischen Körperstellung nicht immer dasselbe Bein als Standbein benutzt wird, sondern hierin ein regelmäfsiger Wechsel eintritt.

Das Stehen fordert die Schule beim Antworten während des Unterrichts, beim Gesang, beim Turnen, bei der Knabenhandarbeit und event. beim Zeichnen. Wo nicht besondere Forderungen an die Körperhaltung durch die eigentümlichen Verhältnisse der genannten Unterrichtsgegenstände (Siehe die entsprechenden Artikel dieses Buches) gestellt werden, da soll die oben geschilderte zwar aufrechte, aber immerhin etwas bequeme asymmetrische Stellung von den Kindern eingenommen werden. Niemals dulde man schiefe oder in sich zusammengesunkene Haltungen, weil sie die gröfsten Nachteile für Atmung, Blutzirkulation und Verdauung haben. Die auf diese Weise entstehenden Verbildungen der Wirbelsäule, des Brustkorbes und des Beckens und die damit verbundenen Schädigungen des allgemeinen Wohlbefindens werden in dem Artikel: Rückgratverkrümmungen geschildert werden. Weil das Stehen in einer bestimmten Haltung sehr ermüdet, so gestatte man nicht nur, sondern rege dazu an, bei längerem Stehen mannigfache Stellungen des Körpers einzunehmen und den Ort, soweit als angängig, zu verändern. Schädigend wirkt auch die übermäfsige Dauer des Stehens, insbesondere für Mädchen in der Zeit der Pubertät. Für das Stehen in den Schulbänken mufs zwischen Sitz und Tisch ein genügend grofser Raum vorhanden sein, damit die Beine gestreckt werden können, weil sie nur dann dem Körper eine gute Stütze gewähren; die Beugung der Knie, veranlafst durch Minus-, Null- oder geringe Plusdistanz der Subsellien, führt zu starker Ermüdung. Müssen die Kinder in Subsellien mit zu engem Abstande zwischen Sitz und Tisch beim Aufstehen seitlich aus der Bank heraustreten, so nehmen sie meist eine schiefe Stellung ein, da sie nur mit einem Bein aus der Bank treten; wenn der Schüler nun längere Zeit hindurch denselben Platz hat, so wird er immer wieder die gleiche schlechte Haltung einnehmen. Bei derartigen Bänken hat daher der Lehrer besondere Obacht auf die Körperstellung zu geben.

2. Körperhaltung beim freien Aufrechtsitzen. Unser Körper mufs beim freien Aufrechtsitzen im stabilen Gleichgewicht sein, d. h. der Schwerpunkt, der sich etwas vor dem Körper des 9. und 10. Brustwirbels befindet, mufs senkrecht über der Unterstützungsfläche liegen. Diese mufs von wenigstens 3 Punkten gebildet werden. Zunächst dienen als Stützpunkte des Oberkörpers beim Sitzen die untersten Ränder der Hüftknochen, die sog. Sitzknorren oder Sitzhöcker, an denen eine Reihe von Muskeln befestigt ist, welche von hier aus

nach dem Oberschenkel und dem Rücken gehen. Bei aufrechter Haltung des Körpers ruht infolge der bogenförmigen Gestalt dieser Ränder immer nur ein Punkt jedes Sitzhöckers auf der Unterlage. Bewegt sich der Oberkörper nach vor- oder rückwärts, so berührt immer wieder ein neuer Punkt die Sitzunterlage. Die Linie, welche jedesmal diese beiden tiefsten Punkte verbindet, heifst die Sitzhöckerlinie. Sie kann, sobald der Schwerpunkt senkrecht über ihr liegt, dem Körper Ruhe gewähren, während jede Veränderung des Schwerpunktes die Ruhelage aufhebt, was um so leichter möglich sein wird, als die Unterstützungsfläche nur sehr schmal ist. Zum ruhigen, sicheren Sitzen mufs also noch ein dritter Unterstützungspunkt kommen, damit die Unterstützungsfläche gröfser werde und der Körper nicht bei jeder geringen Bewegung sein Gleichgewicht verliere. Dieser dritte Punkt kann nun vor oder hinter der Sitzhöckerlinie liegen, und danach unterscheidet man eine vordere Sitzlage, bei welcher die Schwerlinie vor die Sitzhöckerlinie, und eine hintere, bei welcher jene hinter diese fällt.

Bei der vorderen Sitzlage wird der dritte Punkt der Unterstützungsfläche durch die Berührung der Oberschenkel mit der vorderen Kante der Sitzbank gegeben. Obwohl hierbei die Unterstützungsfläche eine ziemlich grofse ist, so ist doch ein andauerndes, ruhiges Aufrechtsitzen nicht möglich, da der Rumpf mit den Oberschenkeln im Hüftgelenk leicht beweglich vereinigt und, dem Gesetz der Schwere folgend, geneigt ist, nach vorwärts zu fallen. Diesem Bestreben wirken nun aber verschiedene Einrichtungen entgegen. Der Beweglichkeit im Hüftgelenk ist durch die Anordnung der Muskeln an der Hinterseite der Schenkel eine gewisse Grenze gesetzt. Von den Sitzhöckern gehen nämlich nach den Unterschenkeln mehrere Muskeln, welche die Beugung des Kniegelenks besorgen, oder aber welche bei gestrecktem und festgestelltem Kniegelenk den Sitzhöcker nach abwärts ziehen und das Becken aufrichten. Ist also der Rumpf mit dem Kopfe bis zu einer gewissen Grenze nach vorn geneigt, so wird dem weiteren Vorwärtsneigen bei gestrecktem Kniegelenk durch die intensive Spannung der genannten Muskeln Halt geboten. Den gleichen Effekt erreichen wir natürlich auch, wenn wir durch Übereinanderschlagen der Schenkel die hinteren Schenkelmuskeln eines Beines mehr spannen und so wenigstens einen Sitzknorren feststellen, was noch den Vorteil hat, dafs wir durch Abwechselung den Muskeln nach einiger Zeit Ruhe gewähren können. Endlich läfst die grofse Muskelgruppe, welche sich von der Fläche und den Rändern der Hüftknochen nach dem Oberschenkel erstreckt, ein beträchtliches Niedersinken des Oberkörpers nach vorn nicht zu. Alle diese Kräfte wirken an den Beinen, während am Rücken eine andere Gruppe von Muskeln in Wirksamkeit ist. Es sind dies die Rückenstrecker, welche in langen Zügen an der Hinterseite des Rumpfes, vom Hinterhaupt bis zum Becken herab, sich erstrecken, auch von Wirbel zu Wirbel hinziehen und jeden einzelnen Teil der Wirbelsäule hinterwärts dem andern nähern. So sehen wir eine nicht geringe Zahl von Kräften für die Aufrechthaltung des Körpers in der vorderen Sitzlage tätig; wir sehen aber zugleich, dafs es nicht einfach physikalische, sondern vitale Kräfte sind, welche betätigt werden (Baginsky). Wenn nun doch diese Muskeln durch längere Anstrengung ermüden und der Rumpf, der Neigung seines Schwerpunktes folgend, vornüberfällt, so findet der Körper einen neuen Unterstützungspunkt, indem die Arme auf den vorstehenden Tisch gelegt oder gestützt werden, oder indem die Brust an die vordere Tischkante geprefst wird. — Es ergibt sich also, dafs ein bequemes, andauerndes freies Aufrechtsitzen in der vorderen Sitzlage nicht möglich ist.

Bei der hinteren Sitzlage fällt die Schwerlinie hinter die Sitzhöckerlinie. Fehlt eine Unterstützung des Rückens durch Lehnenvorrichtungen, so ist zunächst der dritte Punkt der Unterstützungsfläche in der Spitze des Steifsbeines gegeben. Dieser Punkt erreicht aber nur die Sitzfläche, wenn wir, auf den Sitzknorren sitzend, die Beckenpartie nach hinten ausbiegen und der ganzen Wirbelsäule eine intensive Krümmung nach vorn geben. Die bald eintretende Ermüdung der durch diese Haltung bedeutend angestrengten Rückenstrecker führt zu einem völligen Zusammen-

sinken des Körpers mit allen damit verbundenen Nachteilen für Atmung, Blutzirkulation und Verdauung. Zum aufrechten Sitzen mufs daher die Wirbelsäule und der auf ihr ruhende Rumpf einen andern Stützpunkt haben, und dieser wird durch die Lehne gegeben. Höhe und Gestalt derselben müssen den anatomischen und physiologischen Bedingungen des Oberkörpers angepafst sein (s. Artikel: Schulbank). Beim Aufrechtsitzen ist ferner darauf zu achten, dafs die Lendengegend sich fest an den unteren Teil der Lehne legt, während der obere etwas nach rückwärts geneigte Rückenteil durch den oberen Teil der Lehne eine ausreichende Unterstützung findet, so dafs die Brust sich frei ausdehnen kann und die Unterleibsorgane nicht gedrückt werden. Benutzt der Schüler nicht den unteren, sondern nur den oberen Teil der Lehne, so wird alsbald der Körper zusammensinken, die Wirbelsäule stark gebogen usw. Eine solche Haltung darf nie geduldet werden. Befindet sich der Oberkörper bei richtiger Benutzung der Lehne in aufrechter Haltung, so dafs sein Schwerpunkt nahezu senkrecht über der Mitte der Unterstützungsfläche liegt, so ist das Aufrechtsitzen ohne erhebliche Muskelarbeit möglich, weil der Körper mittels rein physikalischer Verhältnisse in seiner Stellung erhalten wird. Anders aber ist es, wenn der Oberkörper oder einzelne seiner Teile eine von jener normalen Stellung abweichende Lage einnehmen; dann müssen die Rückenmuskeln, namentlich diejenigen, welche vom Kreuzbein und den Hüftbeinen entspringen und nach den Rippen gehen, den Rumpf aufrecht halten. Aber auch diese Muskelanstrengung führt zur Ermüdung, so dafs von Zeit zu Zeit der Rücken gerade gestreckt werden mufs, wodurch die Muskeln entspannt, die Unterleibsorgane von ihrer Pressung befreit werden, die Brust ausgedehnt und auf solche Weise das Nachteilige dieser Sitzhaltung wieder beseitigt wird. — Alles zusammengenommen, wird man für die Kinder stets diejenige Sitzlage empfehlen, bei welcher der Schwerpunkt des Oberkörpers ein wenig hinter die Sitzhöckerlinie fällt, und bei welcher der Neigung des Rumpfes, nach rückwärts zu fallen, durch Anbringung einer Lehne entgegengewirkt wird.

Während allgemein die Sitzfläche wagerecht gehalten und die Lehne etwas nach hinten geneigt wird, empfiehlt Dr. Felix Schenk als ein sehr wirksames Mittel gegen die schlechte Sitzhaltung Schulbänke mit hoher, stark rückwärts gerichteter Lehne und mit einem beträchtlich nach hinten geneigten Sitze. In solchen Schulbänken lehnen sich die Kinder bei eintretender Ermüdung hinten an und sollen aus rein statischen Gründen ohne besondere Anstrengung aufrecht bleiben. Indessen ist es bei diesem Sitzen doch auch möglich, dafs das Gesäfs auf der Bank nach vorn rückt und die Wirbelsäule in der Lendengegend eine starke Wölbung erfährt.

Je breiter das Sitzbrett ist, desto gröfser ist die Unterstützungsfläche und desto sicherer und ruhiger ist das Sitzen. Wenn es sonach am besten wäre, dafs die Sitzfläche bis an die Kniekehle reiche, so sprechen hiergegen doch wichtige physiologische Gründe. Jede Gewichtsbelastung der Oberschenkel in der Gegend des Kniegelenks würde einen permanenten Druck auf die an der Hinterseite der Schenkel verlaufenden Gefäfse und Nerven ausüben mit allen nachteiligen Folgen, wie Gefühl des Einschlafens, Ermüdung der Muskeln sowohl des Oberschenkels wie des Unterschenkels usw.; bei längerer Dauer und häufigerer Wiederholung würden Ernährungsstörungen der Muskulatur wie aller übrigen Gewebe, welche den Unterschenkel zusammensetzen, nicht ausbleiben. Eine zu schmale Sitzfläche gewährt dem Oberkörper nicht eine ausreichend grofse Unterstützungsfläche; auch liegt die Befürchtung nahe, dafs die Kinder auf den vorderen Rand der Bank rücken, hier die Geschlechtsteile scheuern und so zu sexuellen Verirrungen verführt werden.

Wenn bei der vorderen Sitzlage die Füfse fest auf den Boden gestellt werden, so kommt dieser Punkt noch als Hilfspunkt zur Vergröfserung der Unterstützungsfläche hinzu.

Beim freien Aufrechtsitzen dürfen die Beine nicht übereinander geschlagen werden, weder an den Knien noch an den Knöcheln, weil einesteils eine solche Haltung eine schiefe Einstellung des Beckens und der Wirbelsäule bedingt und weil

anderenteils durch den dichten Zusammenschlufs der Beine die Geschlechtsteile erwärmt und dadurch sexuelle Verirrungen hervorgerufen werden. Aus letzterem Grunde dulde man auch nicht das Verstecken der Hände unter der Tischplatte oder in den Taschen. Die Füfse dürfen nicht unter die Bank zurückgezogen werden, sind vielmehr in einer Entfernung von etwa 30 cm voneinander mit der ganzen Sohle auf den Boden zu setzen.

3. Abwechslung in der Körperhaltung. Es ist bereits darauf hingewiesen, dafs bei längerer Dauer des Stehens und des freien Aufrechtsitzens eine Ermüdung des Körpers eintritt, die das Einnehmen einer bequemeren, aber gesundheitsschädlichen Haltung zur Folge hat. Eine Abwechslung in der Körperhaltung während des Unterrichts ergibt sich daher mit Notwendigkeit. Es ist bekannt, dafs das lange Sitzen zu mannigfachen Störungen des Blutumlaufs, der Atmung, der Verdauung, zu Rückgratverkrümmungen usw. führt; ferner ist die Tatsache unbestritten, dafs die Kinder, je länger sie sitzen, um so geneigter werden, eine krumme Haltung einzunehmen. Darin liegt eine grofse Gefahr für die Entstehung bleibender Rückgratverkrümmungen. Auch Dr. Schulthefs findet durch seine Untersuchungen die schon oft ausgesprochene Ansicht bewiesen, dafs das Sitzen an und für sich Kindern mit Anlage zu Rückgratverkrümmungen gefährlich sei, und zwar deshalb, weil jede vorhandene Asymmetrie der Wirbelsäule im Sitzen stärker hervortritt und etwa vorhandene Seitenabweichungen verstärkt werden. Er sieht hierin eine neue Aufforderung, das Schulsitzen für solche Kinder möglichst zu beschränken bezw. zweckmäfsig zu unterbrechen; dies gilt sowohl für die Schule als auch für die durch diese veranlafste Anfertigung häuslicher Arbeiten, wodurch die Kinder gezwungen sind, in gleicher Weise wie in der Schule auch im Hause tätig zu sein. Natürlich zeigen sich jene Nachteile in ihrer Allgemeinheit nur bei der schlechten Sitzhaltung; beim normalen Sitzen und bei Benutzung einer richtig konstruierten Lehne treten diese Schäden weniger in Erscheinung. Das viele Sitzen hat aber auch schwerwiegende Folgen für die sittliche Entwicklung. »Das stundenlange Zubringen auf dem heifsgewordenen Sitze in warmer Kleidung und mit wechselweise übereinander geschlagenen Beinen verführt die Jugend bei eintretender Geschlechtsreife zu der so tief beklagenswerten Selbstbefleckung, zu der es ja auch sonst leider nicht an Versuchungen fehlt, und die unsagbar viele frische, blühende Jugendkraft zum Opfer fordert« (Götze).

Es wäre nicht schwer, wenigstens bei der häuslichen Beschäftigung die Jugend nicht immer sitzend, sondern auch stehend arbeiten zu lassen; aber auch in der Schule ist dies auszuführen. Götze tritt für häufigeres Stehen der Kinder beim Unterricht ein. Er geht von der Erwägung aus, dafs das Kind bei einem grofsen Teile des Unterrichts, z. B. beim Kopfrechnen, in Geographie, Geschichte und Naturkunde, beim Anschauungs- und Leseunterricht ebenso gut stehen als sitzen kann. Das Singen mufs sogar im Stehen geübt werden. Selbst das Schreiben ist bei entsprechender Einrichtung der Schulsubsellien im Stehen auszuführen. Auf diese Weise wäre die Gesamtheit der durch das Sitzen bewirkten Gesundheitsschädigungen beseitigt und dafür ein Gewinn für die körperliche Ausbildung eingetauscht. Durch das Stehen wird auch unter gewissen Verhältnissen das nach anhaltendem Sitzen eintretende schlaffe, apathische Wesen der Kinder beseitigt und statt dessen die Spannkraft und Aufnahmefähigkeit derselben für den Unterricht erhöht. Aus solchen Erwägungen sind die sog. Sitz-Steh-Schulbänke hervorgegangen, deren bekannteste Systeme die von Götze und von Schulthefs sind.

Natürlich kann das Stehen nicht von langer Dauer sein. Dornblüth weist auf die bekannte Tatsache hin, dafs Stehen viel rascher und mehr ermüdet als Gehen. Die gröfsere Anstrengung, die durch das Stehen hervorgerufen wird, besteht in dem Druck der Körperlast auf die tragenden Gelenkknorpel, in der Spannung gewisser Gelenkbänder und in der stark ermüdenden Kontraktion derjenigen Muskeln, welche das Gleichgewicht und die Streckung der Glieder zu erhalten haben. Der Rücklauf des Blutes in den Beinen vollzieht sich beim Stehen schwerer als beim Sitzen,

weil auf den untersten Adern eine fast doppelt so hohe Blutsäule lastet. Auf diese Weise werden sowohl Anschwellungen der Füfse als auch Erweiterungen der Venen mit allen ihren unangenehmen Folgen erzeugt; aufserdem können Gelenkbänder durch anhaltende Spannung gedehnt, Knochen durch ungleiche Belastung in ihrer Form verändert werden, wie dies alles sich bei jugendlichen Individuen gewisser Berufskreise findet. Die durch längeres Stehen hervorgerufene körperliche Ermüdung hat auch geistige Abspannung im Gefolge, die sich bei Kindern natürlich früher zeigt als bei Erwachsenen. Läfst der Lehrer die Schüler stehen, so mufs er ganz besonders Obacht geben, dafs es nicht zu lange geschieht; auch hat er sich gegenwärtig zu halten, dafs die körperliche Kraft individuell verschieden ist und Überanstrengung die gröfsten Nachteile hat. Es empfiehlt sich daher, das richtige Sitzen durch Stehen zu unterbrechen, nicht aber das Stehen vorherrschen zu lassen.

Literatur: Parow, Studien über die physikalischen Bedingungen der aufrechten Stellung und der normalen Krümmungen der Wirbelsäule. Virchows Archiv. Bd. 31. — H. Meyer, Die Mechanik des Sitzens mit besonderer Rücksicht auf die Schulbankfrage. Virchows Archiv, 1867. Bd. 38. — Siegmund, Aus der Werkstätte des menschlichen und tierischen Organismus. 1882. — Staffel, Die menschlichen Haltungstypen und ihre Beziehungen zu den Rückgratverkrümmungen. 1889. — Dr. F. Schenk, Zur Schulbankfrage. Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege. 1894. — Dr. W. Götze, Eine neue Steh- und Sitz-Schulbank. Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege. 1894. — Dr. Dornblüth, Goetzes Sitz- und Stehschulbank. Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege. 1895. — Burgerstein-Netolitzky, Handbuch der Schulhygiene. 1895. — Janke, Grundrifs der Schulhygiene. 2. Aufl. 1901. — Baginsky, Handbuch der Schulhygiene. 3. Aufl. 1897.

Berlin. O. Janke.

Körperliche Züchtigung

s. Strafe

Korrektionsschulen

s. Rettungsanstalten

Krämpfe

1. Definition. 2. Hauptformen. 3. Vorkommen. 4. Behandlung während des Krampfanfalls. 5. Weitere Behandlung.

1. Definition. Man bezeichnet alle unwillkürlichen Muskelkontraktionen als Krämpfe oder Konvulsionen. Zum Begriff des Krampfes gehört also keineswegs die Ausbreitung der unwillkürlichen Kontraktionen über die ganze Körpermuskulatur, sondern es kommen auch Krämpfe vor, welche nur eine Körperhälfte oder nur eine Extremität oder sogar nur einen einzigen Muskel befallen. Ebenso ist der Bewufstseinsverlust kein konstantes Merkmal des Krampfes. Es gibt viele Krämpfe ohne Bewufstseinsverlust.

2. Hauptformen. Man unterscheidet zunächst a) Konvulsionen mit koordinierten Muskelkontraktionen: die unwillkürlichen Bewegungen gleichen hier den willkürlichen Bewegungen. So kommen z. B. unwillkürliche Greifbewegungen vor, welche der willkürlichen Greifbewegung vollständig gleichen; sie sind nur krankhaft, insofern sie unwillkürlich sind: die Greifbewegung hat im Augenblick gar keinen Zweck und wird vom Kind gar nicht gewollt, b) tonische Konvulsionen: sie erwecken in keiner Weise den Schein einer Willkürbewegung und sind aufserdem durch das länger währende Gleichbleiben der Intensität der Kontraktion gekennzeichnet, c) klonische Konvulsionen: sie ähneln wie die unter 2 aufgeführten tonischen Konvulsionen gleichfalls den Willkürbewegungen nicht und sind aufserdem dadurch ausgezeichnet, dafs die unwillkürlichen Muskelkontraktionen fortwährend von Erschlaffungen (Muskelresolutionen) unterbrochen werden.

Aufser dieser Unterscheidung bezüglich der Form der Krämpfe ist eine Unterscheidung bezüglich des Gesamtverlaufs notwendig. Man unterscheidet in der letzteren Hinsicht anfallsweise auftretende und kontinuierliche Krämpfe. Erstere sind viel häufiger als letztere. Der einzelne Krampfanfall zeigt nicht immer während seines ganzen Verlaufs dieselbe Krampfform, sondern er zerfällt oft in einzelne Stadien oder Phasen, deren jede eine besondere Krampf-

form zeigt. Viele Krampfanfälle sind also gemischt.

3. **Vorkommen.** Krampfanfälle kommen im Kindesalter namentlich bei folgenden Krankheiten vor a) bei Epilepsie. Die Krämpfe treten hier stets anfallsweise auf. Der einzelne Anfall besteht in der Regel aus 2 Phasen, einer tonischen und einer klonischen. Fast die ganze Körpermuskulatur ist an dem Krampf beteiligt. Das Bewufstsein ist stets aufgehoben. Damit hängt es zusammen, dafs oft (nicht in allen Fällen!) unwillkürlicher Urinverlust, zuweilen auch Kotabgang vorkommt. Auch Zungenbifs ist häufig. Die Dauer des Krampfanfalls beträgt meist einige Minuten. Der Bewufstseinsverlust überdauert den Krampf meist um 5 Minuten bis mehrere Stunden. Sehr bemerkenswert ist die Tatsache, dafs zuweilen statt dieser ausgeprägten Krampfanfälle (des sog. grand mal) leichtere Anfälle vorkommen, in welchen sich die Krämpfe auf eine kaum bemerkbare Augenbewegung beschränken und das Hauptsymptom ein momentaner Bewufstseinsverlust ist (sog. petit mal, Absence). b) bei Hysterie. Die Krämpfe treten auch bei dieser stets anfallsweise auf. Der Anfall durchläuft in der Regel zuerst ein tonisch-klonisches Stadium, dann folgt ein Stadium koordinierter Krampfbewegungen. Im Verlauf des letzteren sind auch krampfhafte Ausdrucksbewegungen (Schreien, Lachen, Weinen, Abwehrbewegungen usw.) nicht selten. Auch Sinnestäuschungen und verwirrtes, oft theatralisches Sprechen kommen oft zur Beobachtung. Das Bewufstsein bleibt erhalten, Zungenbifs, Einnässen und Kotabgang kommen fast niemals vor. Die Dauer des hysterischen Anfalls ist meist gröfser als jene des epileptischen. c) bei organischen Hirnkrankheiten. Unter diesen spielt namentlich die akute Gehirnentzündung (Encephalitis acuta) im Kindesalter die gröfste Rolle. Sie verläuft kaum jemals ohne Krampfanfälle. Daraus erklärt es sich auch, dafs der angeborene Schwachsinn, welcher stets als eine organische Hirnkrankheit aufzufassen ist, sehr oft mit Krampfanfällen verbunden ist. Die Krampfform entspricht im ganzen derjenigen des epileptischen Anfalls. Man spricht daher auch von »symptomatischer Epilepsie«. Ist der Krankheitsherd in der Grofshirnrinde gelegen, so beobachtet man einen etwas abweichenden Verlauf des Krampfanfalls (sog. Rindenepilepsie oder Jacksonsche Epilepsie): es treten nämlich nicht alle Muskeln gleichzeitig in den Krampf ein, sondern z. B. zunächst nur die Muskeln des linken Beins, dann die Muskeln des linken Arms, dann diejenigen der linken Gesichtshälfte u. s. f. d) bei Eklampsie. Hierunter versteht man Krampfanfälle, welche akut im Kindesalter auftreten und meist eben so rasch wieder verschwinden. Sie gleichen den epileptischen vollkommen. Oft treten sie in Serien auf. Zuweilen geht eine kindliche Eklampsie später in Epilepsie über. In anderen Fällen entwickelt sich später eine Hysterie. Viele Fälle heilen auch vollständig. Sie entsteht am häufigsten auf reflektorischem Wege, d. h. durch abnorme sensible Reize, welche von irgendeiner Körpergegend auf das Zentralnervensystem einwirken. Zu diesen gehören namentlich: der Zahndurchbruch (Dentition), Kotstauung im Darm, Würmer, Mastdarmpolypen, Fremdkörper und Entzündungen im Ohr oder in der Nasenhöhle, schmerzhafte Wunden (eingespiefste Nadeln, eingetretene Dornen usw.). Zuweilen liegt der auslösende Reiz auch in dem krankhaft veränderten Blut. Hierher gehören die eklamptischen Krampfanfälle bei fieberhaften Infektionskrankheiten, bei Alkohol- und Metallvergiftungen und bei chronischen Nierenkrankheiten. Bei erblich belasteten Kindern kann auch ein heftiger Affektstofs (Schreck, Angst, Freude, Zorn) ein oder mehrere eklamptische Anfälle hervorrufen. Rachitische Kinder scheinen besonders prädisponiert.

Bei der Chorea (Veitstanz) treten die Krampfbewegungen zum Unterschied von den soeben unter a—d besprochenen Formen nicht in Anfällen, sondern kontinuierlich auf. Nur im Schlaf hören sie auf. Die choreatischen Bewegungen treten fast stets sehr zerstreut auf, d. h. eben zuckt z. B. die linke Hand, im nächsten Augenblick der rechte Fufs, dann wieder die linke Schulter u. s. f. Die Reihenfolge wechselt dabei fortwährend. Zuweilen wird eine gewisse Koordination vorgetäuscht. Selten beschränken sich die choreatischen Bewegungen auf eine Körperhälfte (Hemichorea), oft aber überwiegen sie auf eine Körperhälfte. Meist treten sie dann ganz besonders

heftig auf, wenn das Kind eine willkürliche Bewegung zu machen versucht. Der Ablauf der letzteren wird dann durch die unwillkürlichen Zwischenbewegungen gestört: die Kinder greifen fehl, lassen Gegenstände plötzlich fallen (infolge einer unwillkürlichen Kontraktion der Streckmuskeln der Finger) u. s. f. Das Bewufstsein ist stets ungestört.

4. **Behandlung während der Krampfanfälle.** Die Zahl der mit Krampfanfällen, öfteren oder seltenen, behafteten Kinder ist aufserordentlich grofs. Namentlich sind die epileptischen und eklamptischen Anfälle aufserordentlich häufig. Der Lehrer wird daher nicht selten einen Krampfanfall im Unterricht erleben und die erste Hilfe selbst leisten müssen. Diese besteht darin, dafs das Kind weich gebettet wird, z. B. auf Kissen, zusammengelegte Kleider usw., um eine Verletzung durch die Schleuderbewegungen des Anfalls zu verhüten. Ferner sind die Kleider zu lockern, um die Atmung frei zu erhalten. Das oft geübte »Aufbrechen« der zuweilen krampfhaft eingeschlagenen Finger ist ganz zwecklos. Die anderen Kinder sind unbedingt sofort zu entfernen. Handelt es sich um einen hysterischen Krampfanfall (s. o.), so ist auch die energische Abreibung der Brust und des Rückens mit einem in kaltes Wasser getauchten Tuche zu empfehlen.

5. **Weitere Behandlung.** In jedem Fall ist, sobald zum ersten Male ein Krampfanfall beobachtet worden ist, ein Arzt zuzuziehen. Dieser hat die Diagnose zu stellen. Bei Chorea, Eklampsie und Hirnkrankheiten wird das Kind bis zur Genesung von der Schule fern bleiben. Bei epileptischen und hysterischen Kindern ist dies undurchführbar, solange die Anfälle sich nicht zu sehr häufen. Dem Lehrer, bezw. Erzieher fällt weiterhin nur die Aufgabe zu, bei solchen Kindern gewisse Vorsichtsmafsregeln zu beobachten. Man hat häufig empfohlen, solche Kinder, weil krank, überhaupt nicht zu strafen, namentlich aus Furcht, der mit der Bestrafung verbundene Affekt könne einen Anfall auslösen. Letztere Möglichkeit ist ohne weiteres zuzugeben. Trotzdem kann ich dies absolut straflose Regime nicht empfehlen. Ich habe schon zu oft die üblen Konsequenzen beobachtet. Zunächst mag mancher Anfall verhütet worden sein. Dafür entwickelt sich jedoch eine bei Epilepsie und Hysterie ganz besonders drohende Störung des Charakters. Krankhafte Zornmütigkeit, Launenhaftigkeit, Eigenwilligkeit, Unwahrhaftigkeit usw. stellen sich unfehlbar ein. Nicht wenige dieser verzogenen Individuen endigen als Verbrecher. Überdies nötigen die überhand nehmenden Charakterfehler schliefslich doch zu strafendem Einschreiten. Dann geht auch der Vorteil der Vermeidung einiger Anfälle verloren. Ich kann daher auf Grund vieler Erfahrungen nur raten, epileptische und namentlich hysterische Kinder zu erziehen und zu erziehlichen Zwecken zu strafen wie andere Kinder, selbst auf die Gefahr eines Anfalls hin, und würde nur befürworten körperliche Züchtigungen zu vermeiden. Nur wenn der Krampfanfall selbst die Ursache eines Vergehens ist, hat die Strafe selbstverständlich zu unterbleiben. Am häufigsten kommt dies bei dem oben erwähnten »petit mal« epileptischer Kinder vor. Die momentane Bewufstseinspause kann dem Lehrer eine Unaufmerksamkeit vortäuschen und hat schon manchmal irrtümlich zu Bestrafungen geführt. Bei hysterischen Kindern ist ferner namentlich zu raten, aus der Krankheit möglichst wenig Aufhebens zu machen.

Einige Vorsicht erfordert auch der Turnunterricht. Bei Kindern, welche gelegentlich epileptische Anfälle haben oder eklamptische durchgemacht haben, ist es rätlich, die Gerätübungen, soweit sie mit Schwingen, starken Erschütterungen verbunden sind, gänzlich wegzulassen. Überhaupt ist körperliche Überanstrengung zu vermeiden. Bei hysterischen Kindern ist eine solche Vorsicht im allgemeinen nicht notwendig.

Literatur: Vergl. namentlich die einzelnen Artikel des Reallexikons der medizinischen Propädeutik. Wien, Urban und Schwarzenberg, und des Diagnostischen Lexikons im gleichen Verlage. Ferner Soltmann, Handb. der Kinderkrankheiten V, 1; Smidt, Arch. f. Kinderkrankheiten. N. F. XV; B. Sachs, Nervous diseases of children. New York 1895. S. 49 ff. — Henoch, Vorlesungen über Kinderkrankheiten. 11. Aufl. Berlin 1903, S. 152 ff.

Berlin. Th. Ziehen.

Krankheiten

s. Ansteckung und ansteckende Krankheiten

Krätze

Diese Hautkrankheit wird durch die Krätzmilben (sarcoptes scabiei) erzeugt, welche meistens durch Berührung erkrankter Personen, nicht selten auch durch Benutzung des Bettes oder der Kleidung von Krätzkranken übertragen werden. Die Milben durchdringen die dünne Oberhaut und bohren sich in die oberflächlichen Hautschichten ein, wo sie ihre Eier ablegen. Durch das Einbohren erzeugen sie ein lebhaftes Jucken, und durch Eiterung in den Milbengängen einen Ausschlag. Letzterer findet sich sowohl an den Händen, als besonders am Unterbauch, den Geschlechtsteilen, dem Gesäfs und den hinteren Teilen der Oberschenkel. An diesen Teilen entstehen häufig kleinere aber oft sehr zahlreiche Geschwüre, die sogenannte »fette« Krätze. An den Kindern kommt die Krankheit vor allem an der Haut zwischen den Fingern vor; man kann dort zuweilen die Milbengänge mit blofsem Auge als feine Strichelchen in der Haut erkennen. Das Jucken macht sich besonders in der Bettwärme sehr unangenehm bemerkbar, hindert die Kinder am Einschlafen und veranlafst sie zu heftigem Kratzen. Die Krankheit läfst sich nach dem Gesagten leicht erkennen.

Will der Lehrer ein ihm verdächtig erscheinendes Kind untersuchen, wenn die Eltern es auf vorher gestelltes Ansuchen nicht zum Arzt schicken, so ist es wegen der Entblöfsung der Körperteile rätlich die Untersuchung in Gegenwart einer zweiten erwachsenen Person vorzunehmen. Wo Schulärzte sind, sollen die verdächtigen Kinder diesen sofort zugeführt werden.

Die Behandlung besteht in vom Arzt verordneten Einreibungen mit Styrax oder Perubalsam; ferner ist notwendig das Auskochen der benutzten Leib- und Bettwäsche bezw. Desinfektion derselben und der Unterkleider in strömendem Dampf.

Nicht immer gelingt es, die Kinder in einem Male vollständig von der Krankheit zu befreien, eine abermalige event. dritte Vorstellung beim Arzt bezw. Schularzt in vierzehntägigen Zwischenräumen ist absolut erforderlich.

Während der nur 3 Tage dauernden Kur seien die Kinder als Kranke isoliert, später hingegen nicht mehr.

Auch reinliche Kinder können durch Ansteckung die Krankheit bekommen; unter den Lehrern sind am meisten die Turnlehrer gefährdet. Im allgemeinen ist die Krankheit infolge der rationelleren Behandlung und der zunehmenden Reinlichkeit der Bevölkerung viel seltener geworden. Wo ein krätzkrankes Kind gefunden worden ist, da sei man recht aufmerksam; denn gewöhnlich hat dieses Kind andere Kinder in erster Linie seine Geschwister infiziert.

Die an und für sich ungefährliche aber sehr lästige Erkrankung werde von dem Lehrer aufser dem Arzt nur den Eltern und auch diesen immer mit einer gewissen Vorsicht bekannt gegeben.

Literatur: Kuntze, Comp. d. inneren Medizin. Stuttgart. — Ziegler, Lehrbuch der pathologischen Anatomie. Jena, G. Fischer.

Jena. A. Gärtner.

Kreisschulinspektor

s. Schulaufsicht

Kretinismus

s. Cretinismus

Kretisches Schulwesen

I. Geschichtlicher Überblick. 1. Die antike Zeit. 2. Die Zeit von 1206—1645 n. Chr. 3. Die Zeit von 1645—1898. 4. Die Zeit von 1898 bis heute. II. Der heutige Zustand. 1. Die Volksschulen. A. Die Kindergärten. B. Die Volksschulen. I. Schule. 1. Allgemeine Schulpflicht. 2. Arten von Volksschulen. 3. Verfassung und Ausstattung der Schulen. 4. Die Abendschulen. 5. Lehrpläne. II. Lehrer. 1. Bedingungen. 2. Besoldung. III. Beaufsichtigung. IV. Statistisches. 2. Die Mittelschulen. A. Die Hellenische Schule. a) Bezeichnung und Zweck. b) Lehrpläne. c) Lehrer. d) Statistisches. B. Die höhere Mädchenschule. a) Bezeichnung. b) Unterrichtsfächer. c) Lehrpersonal. d) Statistisches. 3. Die höheren Schulen. A. Das Gymnasium. 1. Bezeichnung und Zweck. 2. Lehrpläne. 3. Lehrer. 4. Statistisches. B. Das Hemigymnasium. 1. Bezeichnung. 2. Statistisches. 4. Die Fachschulen. A. Das Lehrerseminar. 1. Begründung und Zweck. 2. Lehrfächer. 3. Lehrer. 4. Statistisches. B. Das Hierodidaskaleion. 5. Die Schulen für Bekenner von anderen Glauben. 6. Die Privatschulen. 7.

Beaufsichtigung des öffentlichen Unterrichts. 8. Statistik der Ausgaben usw. des Unterrichtsministeriums. 9. Allgemeine Bestimmungen.

I. Geschichtlicher Überblick. 1. Die antike Zeit. Die griechische Insel Kreta blühte im Altertum wegen ihrer trefflichen Lage. Das bezeugen viele von den altklassischen Schriftstellern schon seit Homer (Od. 19, 174). Diese Zeugnisse bestätigen heutzutage die Ausgrabungen auf der Insel, welche die ersten Wurzeln und Anfänge, aus denen zum gröfsten Teil die alt-griechische und die daraus gewachsene moderne Kultur stammt, aufgedeckt haben. Was die Erziehung der Jugend der Alt-Kreter anbelangt, so ist zu bemerken, dafs sie, wie auch die Staatsverfassung, der spartanischen ähnlich war, wie überhaupt diese beiden Länder im Altertum Kinder derselben Mutter waren. Die Knaben wurden bis zum siebzehnten Lebensjahre in ihrem Elternhause erzogen. Dann wurden sie in Herden (*ἀγέλαι*) aufgenommen, die sich unter der Leitung des vornehmsten Vaters der die Herde bildenden Jünglinge auf staatliche Kosten unterhielten. Sie afsen zusammen und übten sich in der Handhabung der Waffen, in der Jagd, im Tanz, im Laufen usw. Aufserdem härteten sie sich durch eine strenge Lebensweise ab und bereiteten sich durch kriegerische Spiele für ernstere Kämpfe vor. Die geistige Bildung stand hinter der körperlichen zurück. Den freigeborenen Knaben wurde auch literarischer Unterricht erteilt und zwar lernten sie die Gesetze auswendig; aufserdem feierliche Gesänge an die Götter und Loblieder an berühmte Männer, endlich auch Musik. Wie die Spartaner so übten sich auch die jungen Kreter in der den Geist schärfenden Brachylogie und in der Kriegszucht. Die jüngeren gehorchten den älteren, die Soldaten dem Führer und alle dem Staate. Bei vielen Festlichkeiten tanzten nach der Flöte Jünglinge und junge Kreter, bald voll gerüstet, bald nackt, damit sie sowohl ihre körperliche als auch ihre geistige Gesundheit zeigten. Eine höhere und feinere Bildung und eine volle Entfaltung der geistigen Kräfte des Zöglings galt nicht nur überflüssig, sondern auch gefährlich, da man glaubte, sie könnte die Jugend veranlassen von ihrer militärischen Bestimmung abzuweichen. In den Herden blieben die Jünglinge drei Jahre, bis sie das Mannesalter erreichten. Nach ihrem Austritt aus den Herden verheirateten sie sich. — Was die spätere Geschichte der Bildung auf der Insel anbelangt, so befinden wir uns in einer quellenlosen Wüste. Eine Darstellung des Erziehungswesens in den späteren Zeiten zu schreiben ist deshalb sehr schwer, ja fast unmöglich, da uns irgend welche Berichte darüber ganz fehlen. Das Land hat ein stürmisches Leben unter den verschiedenen Eroberern geführt.

2. Die Zeit von 1206—1645. Nachdem Kreta von Venedig im Anfang des 13. Jahrhunderts (1206) unterjocht worden war, verblieb es unter diesem Joch ungefähr vier und ein halbes Jahrhundert unter fortwährenden Kämpfen gegen Venedig zur Verteidigung und Erhaltung seiner Religion und Sprache und überhaupt seiner Nationalität. Eine kleine Rast war ihm gegönnt nur nach der Eroberung Konstantinopels durch die Türken (1453 n. Chr.), da die Venetianer, im Voraussehen ihres zukünftigen Zusammenstofses mit den Türken, es für nötig hielten, ihre Art und Weise zu ändern und das in ihren Besitzungen starke griechische Element zu pflegen, damit sie es in dem zukünftigen Kampfe gegen die Türken für sich gewännen. Mithin wurde, während ungefähr zwei Jahrhunderten, wo andere griechische Länder unter der türkischen Herrschaft seufzten, die griechische Bildung und Sprache auf Kreta gepflegt. Viele Gelehrte aus Konstantinopel fanden hier Zuflucht, junge Kreter gingen nach Italien, um an den dortigen Universitäten ihre Kenntnisse zu erweitern und ihre Studien zu vervollkommnen. Zu diesen Zeiten sind einige nennenswerte schriftstellerische Werke erzeugt worden, meistens poetischer Natur (vergl. Boskopoûla, Erophíle, Erotókritos usw.). Aufserdem bestiegen viele Kreter Lehrstühle auf italienischen Universitäten. Sie sind als Gelehrte und Schriftsteller mit grofsem Erfolg tätig gewesen und in West-Europa bekannt geworden. Es genügt hier auf solche Namen hinzuweisen wie Georgios Trapezúntios, Marcus Musûros (Prof. in Padua und Venedig), Zacharias Kalliérghis, Franciscus und Emilius Portus (Professoren in Venedig und Heidelberg), Daniel Furlânos, Meletius Pegâs, Maximus

Murgúnios, Kyrillos Lucaris usw. Im Jahre 1550 finden wir in Candia und zwar in dem grofsen der Sinái-Gebirg-Gemeinde gehörenden Kloster von Hagia Katharina eine griechische Schule begründet, in welcher hauptsächlich griechisch und lateinisch getrieben wurde. Diese Schule war in Tätigkeit bis in die Zeit, als die Türken die Insel angriffen. Es ist sehr wahrscheinlich, dafs es zu diesen Zeiten noch andere Schulen in Kreta gegeben hat (vergl. »in Cypro et Candia, aliquos esse qui populum publice doceant audio« David Chytraeus, de statu ecclesiarum hoc tempore in Graecia. Francofurt. 1583. S. 70).

3. **Die Zeit von 1645—1898.** Nachdem Kreta von den Türken unterworfen worden war (1546 n. Chr.), hat es aufser der politischen auch die geistige Freiheit verloren. Eine tiefe Finsternis von Unwissenheit hat sich in diesen trüben Zeiten auf die ganze Insel gelegt. Denn die Türken kämpften nicht nur gegen die christliche Kriegsmacht, sondern auch gegen jede christliche und humane Bildung. »Die Zerstörungswut der Eroberer richtete sich gegen alles, was ihrem rohen Geiste fremd war oder ihren Unterjochungsplänen im Wege zu stehen schien.« So wurde die Bildung auf dem Lande fast begraben; die meisten Gelehrten verliefsen ihre Heimat und flohen ins Ausland. Sehr wenige (Elementar)-Schulen gab es in den wichtigsten Städten der Insel, wie es erwähnt wird von Anastasios Michael von Niáoussa (1707) und von Georgios Konstantinou (1757), immer aber unter der strengsten Beaufsichtigung der Türken, die alle Schulen für verdächtige Anstalten hielten. Diese Schulen waren bestimmt nur für die Mitteilung einiger Grund-Elementarkenntnisse und Fähigkeiten, z. B. für das Lesen von kirchlichen Texten und überhaupt für kirchliche Bedürfnisse, da das Volk in dieser Verfolgung in den rettenden Schofs der Kirche sich flüchtete. Von Naturkunde, Geographie, Geschichte, manchmal auch von Arithmetik war keine Rede. So blieb es bis zum 18. Jahrhundert hinein. Der Türke war überzeugt, dafs das Volk sich an sein Schicksal um so geduldiger gewöhnen würde und die Idee der Freiheit und Nationalität um so eher vergessen würde, je ununterrichteter und folglich unfähiger es wäre, die Schande seiner Knechtung zu fühlen. Obschon später Kreta an dem grofsen griechischen Freiheitskampf (1821 bis 1828) auf das lebhafteste sich beteiligt und viele Opfer der griechischen Freiheitsbewegung gebracht hat, wurde es nicht von den drei Grofsmächten befreit, was auch seine Nachwirkung auf die Entwicklung des Königreichs von Griechenland hatte. Kreta verblieb unter dem türkischen Joch und der es begleitenden Unwissenheit und geistigen Einschläferung. Von dem türkischen Joch in das ägyptische (1830) und von diesem wieder in das türkische (1840) übergegangen hat Kreta in dieser peinlichen Lage es nicht vermocht, bis zum Jahr 1866 etwas für das Unterrichtswesen zu leisten. Eine gewisse Unterrichtsbewegung finden wir in den Jahren 1842 bis 1844, die von Athen aus geleitet wurde von einer Kommission (K. Asópios, G. Gennádios, Archimandrit Misael Apostolídes, Philippos Johánnou, D. N. Photýlas) die den Titel hatte »Gesellschaft zur Verbreitung der Bildung auf Kreta« durch Errichtung von Schulen. Diese Gesellschaft wurde von einigen Zeitungen (z. B. Rhadámanthys) unterstützt. Es wurden damals ungefähr 15 (später 27) Volksschulen errichtet, die von Privatmitteln wie auch von Beiträgen reicher Kreter, die im Auslande lebten, unterhalten wurden. Im Jahre 1842 finden wir in Rhethymnon eine unter solchen Umständen gut eingerichtete Volksschule nach der wechselseitigen Unterrichtsmethode. Diese Volksschule diente auch als Übungsschule für die zukünftigen Lehrer, die man unerprobt sammelte. Aufserdem gab es damals auch einige sogenannte Hellenische Schulen (in Rhethymnon, in Canea schon im J. 1837). Während dieser elenden Zeit schickten sehr wenige wohlhabende Kreter ihre Kinder zur Bildung in das Königreich Griechenland. Die Kinder der übrigen Bewohner sammelten sich gewöhnlich in der Kirche oder in einem sonstigen Lokal und lehrten gegen weniges Honorar und ohne irgend eine Methode die sogenannten gewöhnlichen Kenntnisse (Koinà grámmata) von dem teilweise recht unwissenden Pfarrer (Popen) ihres Dorfes, oder von einem anderen der einen gewissen höheren Unterricht aufserhalb Kretas genossen hatte. Diese Kenntnisse bestanden

hauptsächlich in Lesen und Schreiben, hie und da in der Übung in den 4 Spezies. Der Unterricht fing mit dem Erlernen der Buchstaben an, setzte sich durch das Vor- und Nachlesen vom Psalter, biblischen Abschnitten und Liturgie fort, durch das Auswendiglernen vieler Gebete und Kirchenlieder und gipfelte in der Erlernung des Addierens und Subtrahierens, seltener auch des Multiplizierens und Dividierens. Dieser Unterricht schämte sich nicht, rohe Mittel wie z. B. Faustschläge, Peitschen auf der Handfläche oder auf der Fufssohle, Arreststrafe, ins Gesicht anspucken usw. zu verwenden, um seine Zwecke schneller zu erreichen. Und so pafst auch für diese Zeiten was Koraes (1748—1833) von den Schulen seiner Zeit sagte, dafs es in diesen Anstalten sehr spärliche geistige Nahrung gab, aber reichliche Prügel. Die männliche Bevölkerung des Landes genofs diese geringfügige Bildung allein, die weibliche blieb fast ohne jeden Unterricht, so dafs eine des Lesens und Schreibens auch nur notdürftig kundige Kreterin, mit Ausnahme der Städte, für eine Seltenheit galt. So war die Lage des Unterrichtswesens bis zum Jahre 1866. Nach dem dreijährigen Kampf gegen die Türkei für Annexion in das Königreich von Griechenland, der die ganze Insel in eine weite Wüste verwandelte, erlangte das Land (1868) einige Privilegien durch das sogenannte organische Statut (organikòs nómos), wodurch auch das Griechische anstatt des Türkischen als die offizielle Sprache anerkannt wurde; die Lage der Christen hatte sich ein wenig verbessert. Das Bildungswesen aber wurde von der türkischen Regierung sehr wenig beachtet; es war vollständig auf private Initiative angewiesen. Mit der Besserung der politischen Zustände fing man an auch einen besseren Unterricht zu erteilen. Gebildete Lehrer wurden von aufsen her berufen, viele neue Schulen wurden in den Städten und in den Hauptflecken gegründet nach dem Muster Griechenlands. Aufserdem ist zu diesen Zeiten in die auf der Bell-Lancasterschen Methode des wechselseitigen Unterrichts beruhenden Volksschulen die Lehre von Geschichte, Geographie, Naturwissenschaften eingeführt worden. Aufser den Volksschulen wurden auch die schon in Griechenland damals vorhandenen sogenannten Hellenischen Schulen gestiftet und die zwei unteren Klassen des Gymnasiums und zwar in Candia, Canea und Neapolis, die bis zum Jahre 1878 regelmäfsig funktionierten. Wir sehen also, dafs von 1866 bis 1878 das Bildungswesen auf Kreta wesentliche Fortschritte gemacht hat, hinsichtlich sowohl der Schulgebäude als auch des Lehrpersonals. Da es aber keine offizielle Unterstützung von der bildungsfeindlichen türkischen Regierung gab, mufste das Unterrichtswesen fortdauernd mit Schwierigkeiten und Hindernissen ringen, da es öfters an Geld und an dem geeigneten Lehrpersonal fehlte. Die Lehrer auf dem Lande rekrutierten sich fast unkontrolliert, sie wurden ohne viele Mühe zu Lehrern und Erziehern der Jugend gestempelt. Die Schulgebäude waren oft ungenügend und elend, die übrigen Schulgerätschaften und Lehrmittel sehr dürftig und primitiv. — Die Schulen unterhielten damals die sogenannten Ephorien (Schulaufsichtskommissionen) vor allem durch Unterstützungen von verschiedenen Klöstern. Was die Zahl der die Schule zu diesen Zeiten besuchenden Kinder anbetrifft, so haben wir keine genaue Statistik. Man kann mit einem gewissen Grade von Wahrscheinlichkeit vermuten, dafs es wenigstens der fünfte Teil der heutzutage die Schule besuchenden Kinder gewesen ist. — Nach dem Ende des Aufstandes von 1878 und dem Abschlufs des Vertrages von Halepa wurden, dank des damaligen Generalgouverneurs J. Photiadis, neue Volksschulen, Hellenische Schulen und Gymnasien auf gesunderen Grundlagen gestiftet, und das erste Unterrichtsgesetz, ein Werk von A. Michelidakis und A. Boreadis, angenommen (8.—9. Mai 1881 a. St. Vollstreckbar am 24. Juni 1881, durch das Nr. 801/957 Dekret erklärt und veröffentlicht sub Nr. 603 der offiziellen Zeitung am 27. Juni 1881). Aufserdem wurden die Mittel zur Erhaltung der neugegründeten Schulen bereit gestellt. Nach dem erwähnten ersten Unterrichtsgesetze sollte, wo es 30 Schüler gab, eine Volksschule gegründet werden. Es wurde auch ein gewisser Schulzwang eingeführt für die Kinder, die zwischen 6 und 12 Jahren alt waren (§ 6 und 7). Die Volksschulen teilten sich in zwei Arten: erstgradige und zweitgradige, insofern die Schüler mehr oder weniger als 80 waren. Ebenso waren

die Lehrer an diesen Schulen in erstklassige und zweitklassige geteilt. In ersterem Falle war ein Reifezeugnis der zweiten Klasse eines Gymnasiums und im zweiten Falle ein Abgangszeugnis einer Hellenischen Schule erforderlich. Die Lehrer beider Klassen mufsten auch sechs Monate lang bei dem Direktor der Bezirksresidenz-Volksschule, der ein Seminar absolviert haben mufste, hospitieren, um die Unterrichtsmethode genauer kennen zu lernen. Der Direktor erhielt monatlich 800 Piaster (1 Piaster = 0,18 Pf.) und die Lehrer die nicht provisorisch angestellt waren, 400 bezw. 300 Piaster. In den 5 Bezirksresidenzen und in manchen Provinzen wurde je eine aus 3 Klassen bestehende Hellenische Schule gegründet mit drei Lehrern (der Direktor, Gehalt 1200 Piaster monatlich, und 2 Lehrer, Gehalt 700 bezw. 600 Piaster monatlich). In denselben Orten waren auch Mädchenschulen gegründet, die in zwei Teile, entsprechend den Volksschulen und Hellenischen Schule der Knaben, zerfielen. Aufserdem wurde durch dieses Gesetz ein vollständiges vierklassiges Gymnasium in Candia gegründet (»Kretikon Gymnasion«) mit 6 Gymnasialprofessoren, für den klassischen Unterricht, Geschichte, Religion, Mathematik, Naturkunde, französische Sprache. Der Direktor erhielt monatlich 1800 Piaster, der Professor der französischen Sprache 1000 Piaster und die übrigen Professoren je 1500 Piaster. Die Zahl der Unterrichtsstunden jedes Lehrers betrug ungefähr 18 wöchentlich. Die Schulen in den 5 Bezirken wurden von den auf 5 Jahre gewählten und meistens aus ungeeigneten Personen bestehenden 5 Bezirksschulkommissionen unverantwortlich verwaltet und beaufsichtigt. Nur der Form wegen berichteten sie über die Schulen dem Generalverwaltungsrat der Insel. Die Schulprüfungen fanden einmal jährlich statt, und zwar zwischen 15. bis 31. Juni. Die Schulferien dauerten bis zum 1. September, der Unterricht fing am 10. September an. Was die Mittel zur Erhaltung der damaligen Schulen betrifft, so bemerken wir, dafs dieselben vor 1881 nur die christlichen Kommunen und die Klöster auslegten. Sehr selten hat auch die türkische Regierung mit einer Summe von 20 bis 30 000 Piaster jährlich subsidiär eingegriffen. Nach der Annahme aber des erwähnten ersten Gesetzes wurde jährlich in das Budget der Insel die Summe von 500 000 Piaster, die später, unter dem Generalgouverneur J. Photiadis die Zahl 1 500 000 Piaster erreichte, eingetragen, die zwischen den Christen und Muselmannen im Verhältnisse ihrer Zahl geteilt wurde. Aufserdem gab es manche andere kleinere Hilfsquellen für die Erhaltung der Schulen. Dieses erste Unterrichtsgesetz galt unverändert bis 1899 (6. Mai und 2. bis 4. Juni a. St.), wo ein neues mehr ins einzelne gehendes Unterrichts-Gesetz angenommen wurde. Es wurden in diesen Jahren verhältnismäfsig gut geordnete Schulen gegründet und zwar 5 sogenannte protypa in den Bezirkshauptstädten, 47 erstklassige Volksschulen (jede mufste mehr als 80 Schüler haben), 98—100 zweitklassige (zwischen 80—40 Schüler sollte jede haben) und 187 drittklassige (von 40 Schülern ab); im ganzen also 339 Volksschulen. Aufserdem gab es 19 dreiklassige sogenannte Hellenische Schulen, 3 vollständige (vierklassige) und 1 unvollständiges Gymnasium. Abgesehen von anderen Verordnungen des neuen Gesetzes, die im grofsen und ganzen auch in dem vorigen, ob schon allgemeiner, vorhanden waren, ist die Besoldung der Lehrer an den verschiedenen Schulen genau (§ 7, 8, 30, 44, 49) bestimmt worden, und ein Anfang für eine gewisse pädagogische Schulaufsicht (§ 63) und Statistik (§ 64) der Schulen gemacht. Es wurden auch unentgeltliche Ferienkurse während des Monats August für Volksschullehrer angeordnet (§ 19), zu deren Besuch die Volksschullehrer bei Entlassung von ihrer Stelle verpflichtet waren. Die Schulaufsicht, die meistens unter geistlichen Vorsitzenden der Schulkommissionen geschah, wurde jetzt strenger und regelmäfsiger. Aufserdem wurde erst jetzt offiziell (§ 38, 68 und 74) bestimmt, dafs die hiesigen Schulen sich nach den gleichartigen Vorschriften des Königreichs richten sollen, was Lehrpläne und Lehrprogramme, Schulfeier und überhaupt die innere Leitung anbetrifft. Die Schulen galten immer mit Recht als das Band der nationalen Einheit und der Ort, wo man die Vaterlandsliebe und das nationale Gefühl am besten und geeignetesten pflegen konnte. Am 12. Mai 1895 hat

man diesem Gesetze neue Reformen und Zusätze hinzugefügt, die am 4. Juni 1895 von der Regierung bewilligt wurden. So galt dieses Gesetz bis zum letzten Freiheitskampf. — In den letzten Jahren gab es Mangel an Geld, wodurch die Zahl der Schulen eine geringe wurde. Was die Zahl der schulbesuchenden Kinder anbetrifft, können wir sie als ein Drittel der heutzutage die Schule besuchenden Kinder mit Wahrscheinlichkeit annehmen. In der folgenden Übersicht geben wir den Zustand der Schulen während eines der letzten Jahre der türkischen Herrschaft auf Kreta, wie ihn die damalige Regierung offiziell verkündigte, an.

1891/92

Departement		Gymnasien	Hell. Schulen	Mädchenschulen	Volksschulen	Total
Canea	Schule	1	1	1	73	76
	Schüler	65	62	161	2543	2831
	Lehrer	8	3	6	78	95
Rhethymnon . .	Schule	1 (unvollst.)	1	1	45	48
	Schüler	22	48	127	1466	1663
	Lehrer	2	3	3	48	56
Candia (Herakleion)	Schule	1	2	1	42	46
	Schüler	70	144	190	2226	2630
	Lehrer	8	6	4	46	64
Lasithi	Schule	1	1	1	37	40
	Schüler	61	98	55	1764	1978
	Lehrer	6	3	2	41	52
Sphakia	Schule	1 (unvollst.)	3	—	65	69
	Schüler	7	140	—	3300	3447
	Lehrer	1	20	—	149	170

Muselmannische Schulen 1891/92

	Schulen				Total	Lehrpersonal		Total	Schüler	Schülerinnen	Total
	Knaben		Mädchen								
	Rustijé	Sibian	Rustijé	Sibian		Lehrer	Lehrerinnen				
Kreta	12	161	3	43	219	224	72	296	6314	1357	7671

4. Die Zeit von 1898 bis heute. Von 1896—1898 funktionierten wegen des Freiheitskampfes natürlicherweise fast gar nicht die christlichen öffentlichen Schulen. Das Jahr 1898 bildet sowohl in der Geschichte als auch in dem Unterrichtswesen Kretas einen wichtigen Wendepunkt. Die Abschaffung der türkischen Zwingherrschaft und die Ernennung des ersehnten Gouverneurs, des Prinzen Georg von Griechenland, haben die Grundsteine des neuen autonomischen Kretischen Staates gelegt, und bessere Zeiten für die Einrichtung des Schulwesens dargeboten. Mit der Konstituierung der neuen Regierung wurde die Sorge für das Unterrichtswesen auf die Unterrichtsoberverwaltung (Unterrichtsministerium) übertragen und so seines früheren Kommunalcharakters entkleidet. Der neugegründete Staat hat dafür gesorgt, es auf gesundere Grundlagen zu legen. Am 16.—18. April 1899 erfolgte die Veröffentlichung der Verfassung, deren ausdrückliche Forderung (§ 21) ist, dafs der Besuch der Volksschulen obligatorisch und unentgeltlich für alle Bewohner sei. Obschon diese Forderung die erste und unbedingte Voraussetzung des modernen Staates ist, kann sie bis heutzutage leider nicht streng durchgeführt werden. Da während der ersten zwei Jahre nach der Befreiung die Regierung sowohl gesetzgebende als auch exekutive Kraft hatte, wurde von ihr das vom 30. September 1899 (a. St.) Unterrichtsgesetz (Nr. 82) verfafst und veröffentlicht. Dieses Gesetz war das Werk des damaligen Generalschulinspektors Dr. Johannes Perdikáris. Es gab im Anfang viele Hindernisse zu überwinden,

da, wie gesagt, die frühere türkische Regierung sehr wenig sich um die Unterrichtsangelegenheiten kümmerte, ja sogar jedem Streben zum Fortschritte des Landes immer im Wege stand. Zu der Verfassung dieses Gesetzes, wie auch der späteren, hat aus naheliegenden Gründen das Unterrichtsgesetz und überhaupt das Unterrichtswesen des Königreichs von Griechenland im grofsen und ganzen als Muster gedient. Nichtsdestoweniger wurden auch die Unterrichtsgesetze von fremden Staaten berücksichtigt und zwar Frankreichs und Deutschlands; hauptsächlich das Sächsische Unterrichtsgesetz von 1876. Es ist hervorzuheben, dafs durch dieses Unterrichtsgesetz ganz neue Wege eingeschlagen worden sind. Die sogenannten Hellenischen Schulen wurden mit den Gymnasien vereinigt und in den Provinzen wurden höhere Volksschulen für diejenigen gegründet, die sich dem praktischen Leben und nicht höheren Studien widmen wollten. Diese letzteren also waren keine Vorbereitungsanstalten für die Gymnasien. Aufserdem hat die Ernennung von Kreisschulinspektoren am meisten beigetragen für die regelmäfsige Arbeit und den Fortschritt der Schulen. Es gab auch einen General-Schulinspektor, der unter anderen jährlich eine Sammlung der Gymnasialdirektoren, Schulinspektoren usw. berief, um verschiedene Schulfragen zu besprechen. Was die äufsere Lage der Schulen betrifft, so sei hier bemerkt, dafs seit dieser Zeit die Errichtung oder Vermietung der Schulgebäude wie auch die Ausstattung derselben mit den nötigen Schulmöbeln und Lehrmitteln in erster Linie den Gemeinden übertragen wurde. Der Staat hat nur im Notfalle helfend eingegriffen. Um eine bessere Orientierung für die spätere Entwicklung des Unterrichtswesens zu gewinnen, bemerken wir, dafs das Schulwesen damals in zwei Gattungen geteilt wurde: 1. Volksschulwesen und 2. Mittelschulwesen (höhere Schulen). Das Volksschulwesen enthielt a) die Kindergärten, b) die vierklassigen Volksschulen, c) die höheren siebenklassigen Volksschulen in den Städten und je eine in jeder Provinz, d) die höheren Mädchenschulen, die den höheren Volksschulen entsprachen und e) die Grammatodidaskaleia, eine Art von unteren Volksschulen, wenn es nur 20—30 Schüler gab. Das Mittelschulwesen bestand a) aus den siebenklassigen Gymnasien (mit 9 Professoren), bei denen die unterste Klasse die erste hiefs und die oberste die siebente. Sie hatten zwei Lehrkreise (die unteren 3 und die oberen 4 Klassen), b) aus den den zwei Gymnasien angehängten Volksschullehrerseminaren. Diese Mafsregel war ein Notbehelf, da die Gründung eines besonderen Lehrerseminars viele Hindernisse hatte. Die Schüler dieser Seminare wurden unterrichtet in allen Fächern wie die Schüler der Gymnasien, nur das Latein ausgenommen. Von der fünften Klasse des Gymnasiums an wurde neben dem anderen Unterricht auch der Fachunterricht des Seminars d. h. die Geschichte der Pädagogik, Didaktik und Hodegetik usw. den dazu bestimmten Schülern erteilt. Die Verbindung der Seminare mit den Gymnasien war nicht originell; denn schon in Cypern und Adrianopel (Thrazien) wurden die dortigen klassischen Gymnasien so eingerichtet, dafs ihnen auch pädagogische oder Handelsanstalten beigefügt wurden. Es ist aber zu bemerken, dafs diese Einrichtung der Lehrerseminare, die sowohl aus finanziellen Gründen als auch aus der Überzeugung, dafs so die Volksschullehrer eine schnellere und gründlichere Bildung geniefsen würden, hervorgegangen ist, völlig mifslungen ist. 3. Aus zwei Progymnasien (d. h. Vorgym.), in Rheth. und Neap.-Mir., d. h. von denjenigen Schulen die nur die drei unteren Klassen des siebenklassigen Gymnasiums enthielten und 4. von dem Priester-Lehrerseminar (Hierodidaskaleion), zur Bildung von Priestern, die auch das Lehramt verwalten würden. Für die Mohammedaner gab es in den drei wichtigeren Städten der Insel besondere fünfklassige Volksschulen (die sogenannten mekteb-ipti-daï) und je eine fünfklassige Mädchenschule. — Die Begeisterung der Bewohner für die neuerworbene Freiheit hat sich auch in dem Besuch der Schulen gezeigt, da gleich nach dem ersten Jahre der Befreiung die Schüler der 523 Volksschulen des Landes die Zahl von 35 077 erreichten, d. h. $^1/_9$ der Bevölkerung. Und diese Zahl mufs um so mehr einen günstigen Eindruck machen, wenn man bedenkt, dafs das Volk damals kaum aus einem langen blutigen Kampfe herausgekommen war, und

sich in der Mitte seiner noch rauchenden Ruinen befand, und dafs es vielmehr zu sorgen hatte, sich unter Dach zu bringen, um nicht vor Hunger und vor Kälte zu sterben. Die folgende Tafel liefert uns ein Bild zwei verschiedener Unterrichtsverhältnisse auf der Insel.

Volkszählungsjahr	Bevölkerung Kretas	Christen (orthodoxe)						Mohammedaner						Andere Nationalitäten die meistens lesen und schreiben können
		Des Lesens und Schreibens kundig			Des Lesens und Schreibens unkundig			Des Lesens und Schreibens kundig			Des Lesens und Schreibens unkundig			
		Männl.	Weibl.	Total	Männl.	Weibl.	Total	Männl.	Weibl.	Total	Männl.	Weibl.	Total	
1881	279 165	18 536	3 377	21 913	82 982	98 039	181 021	7 093	4167	11 260	29748	31345	61 093	3878
1900	310 362	61 524	16767	77 991	75 082	116 246	191 328	4 273	2049	6 322	13183	13991	27 174	7547

Unstreitig trug das erwähnte erste Unterrichtsgesetz nicht den Stempel der Vollkommenheit, aber man kann nicht verkennen, dafs dadurch viel Ordnung und Kontrolle in die Schulen gekommen ist. Die früher öfters vorgekommenen Fälle, dafs manche Lehrer ganz unkontrolliert die Schule als ein Nebenwerk betrachteten und ihrer Pflicht nur dann Rechnung trugen, und zwar mit unerbittlichem Gebrauch des Stockes, wenn sie von ihren mannigfachen Arbeiten Zeit hatten, und welche das Lehramt, aus wohl zu beklagenden Gründen, mit dem des Winkeladvokats oder des Kleinhändlers oder des Wirts vereinigten, sind zum gröfsten Teil gleich im Anfang beseitigt worden. Da dieses Gesetz in der ersten Kammer (Juni-Juli 1901) eine grofse Gegnerschaft fand, wurde ein neues Unterrichtsgesetz vom 30. Juli 1901 (a. St.) angenommen. Das war das Werk des griechischen Herbartianers Dr. P. Oekonomos-Athen. Damit wurden von den Gymnasien die Lehrerseminare getrennt, ein neues selbständiges Lehrerseminar (in Herakleion) begründet und die sog. Hellenischen Schulen mit überschätzenden Lobgesängen wieder ins Leben gerufen. So sind die siebenklassigen Gymnasien jetzt nur vierklassige geworden. Die höheren siebenklassigen Volksschulen wurden aufgehoben und nur vierklassige gegründet, so dafs der ganze Schulkursus 11 Schuljahre umfafste, und zwar 4 in der Volksschule, 3 in der Hellenischen Schule und 4 im Gymnasium. Zudem wurden neue höhere Mädchenschulen gegründet und auf neuen Grundlagen das Priester-Lehrer-Seminar. Die Besoldung des Lehrerpersonals wurde aus finanziellen Gründen vermindert und die Zahl der Unterrichtsstunden des Personals der höheren Schulen beträchtlich erhöht. Dieses Gesetz wurde später von der neueren Kammer in manchen Punkten modifiziert (Gesetz Nr. 485, § 1 bis 175, vom 26. Januar 1903) und hat im September 1905 wieder neue Reformen und Änderungen erfahren (Nr. 601, § 1 bis 13, vom 2. September 1905). So ist es jetzt in Kraft. Indessen es bleibt noch viel im Unterrichtswesen zu wünschen übrig, viele Mängel sind abzuschaffen und viele Verbesserungen einzuführen, um die Schulzustände und den Lehrerstand in geziemender Weise zu erhöhen. Es ist gar nicht zu leugnen, dafs im allgemeinen das heutige Lehrerpersonal nicht mehr zu vergleichen ist mit demjenigen vor der Befreiung oder kurz nach derselben. Es ist aber wohl zu beklagen, dafs man konstatieren kann, dafs in manchen Punkten die früheren Verhältnisse ganz entschieden die heutigen übertreffen.

II. Der heutige Zustand. Der Zustand des heutigen Schulwesens während des vorigen Schuljahres 1904—1905 umfafste: A. Das Volksschulwesen und zwar 1. Die Kindergärten. 2. Die Volksschulen. B. Das Mittelschulwesen d. h. 1. Die sogenannten Hellenischen Schulen. 2. Die höheren Mädchenschulen. C. Das höhere Schulwesen, nämlich 1. Die Gymnasien. 2. Die Hemigymnasien. D. Das Fachschulwesen. Es enthält 1. Das Lehrerseminar. 2. Das Priester-Lehrer-Seminar (das Hierodidaskaleion).

1. Das Volksschulwesen. A. Die Kindergärten. (Vor der Schulzeit.) Erst in dem Unterrichtsgesetz von 1889 finden wir

die Kindergärten (Nepiagogeia) erwähnt (§ 45 und 81). Durch das heutige Gesetz sind die Kindergärten auf private Initiative, aber unter der Aufsicht des Staates, angewiesen. Es wird ausdrücklich hervorgehoben (§ 4), dafs das Gebäude für den Kindergarten ein geräumiges und luftiges mit Garten und Hof und mit den nötigen Lehrmitteln und -Instrumenten versehenes Haus sein mufs.

B. Die Volksschulen. I. Schule. 1. Allgemeine Schulpflicht. Alle Kinder, sowohl Knaben als Mädchen, sind vom 7. Lebensjahre an schulpflichtig, und die Eltern oder Pfleger sind bei Strafe (10 bis 50 Lepta pro Tag) angehalten, die Volksschule durch ihre Kinder besuchen zu lassen. Ausnahme wird nur für solche Kinder gemacht, die in einer Privatschule oder zu Hause von staatsanerkannten Lehrern unterrichtet werden. Ferner sind ausgenommen die Kinder, die körperlich und geistig anormal sind, oder die Abendschulen besuchen und diejenigen, die von der nächsten Volksschule so weit wohnen, dafs ihrerseits der Besuch der Schule nicht ohne mannigfache Gefahren geschieht. Immerhin kann diese Ordnung für den allgemeinen Schulbesuch aus verschiedenen Gründen nicht überall streng durchgeführt werden. Die Volksschulen der Knaben können auch die Mädchen besuchen, wenn sie nicht älter als 10 Jahre sind. Ebenso können die Volksschulen der Mädchen auch Knaben besuchen. Die vierklassige Volksschule hat einen vierjährigen Lehrkursus. Wie aber aus ihrem Lehrplan zu ersehen ist, steht der Wissensstoff in keinem richtigen Verhältnis zu den Schuljahren. So sind die Schüler meistens genötigt, sich in der kurzer Schulpflichtzeit einen grofsen Unterrichtsstoff anzueignen, auf Kosten der erzieherischen Wirksamkeit der Schule. Die jetzige stark von den höheren Schulen abhängige vierjährige Volksschule mufs zu einer sechsjährigen (und sechsklassigen) höheren Volksschule ausgebaut werden und sich vollständig von der sogenannten Hellenischen Schule emanzipieren, um es zur wirklichen Volksbildung zu bringen; dies unterliegt keinem Zweifel. Der erste gute Schritt ist schon vor kurzem in dem Königreich Griechenland gemacht worden.

2. Arten von Volksschulen. Es gibt zwei Arten von Volksschulen, geteilte und ungeteilte. Ungeteilte Volksschulen sind diejenigen, die bis 80 Schüler und nur einen Lehrer haben, geteilte diejenigen, die mehr als 80 Schüler haben und folglich 1—4 Klassen und die entsprechenden Klassenlehrer.

3. Verfassung und Ausstattung der Schulen. Nach dem letzten Gesetz (Nr. 601) können Schulen errichtet werden, wo es wenigstens 30 Knaben oder 40 Mädchen gibt, die das gesetzmäfsige Alter der 7 Jahre vollendet haben. Jede Gemeinde mufs ein passendes Schulgebäude mit einem Schulgarten (deren es heutzutage ungefähr 280 gibt) errichten und es mit den nötigen Schulbänken und Lehrinstrumenten, den Anweisungen des Ministeriums oder des Schulinspektors folgend, versehen, und für reinen guten Zustand sorgen. Die kleineren Gemeinden vereinigen sich in einer Schulgemeinde mit einer Zentralschule. Wo ungeteilte Volksschulen errichtet worden sind, ist die Gemeinde verpflichtet dem Lehrer eine unentgeltliche Wohnung zu gewähren. Neue Schulhäuser dürfen nur dann gebaut werden, wenn ihr, den Forderungen der Schulhygiene entsprechender Plan vom Ministerium genehmigt worden ist. Gute und zweckmäfsig eingerichtete Schulhäuser gibt es heutzutage wenig. Manchmal umfafst der Lehrsaal in jeder Unterrichtsstunde die ganze Schule in all ihren Klassen. Jeder Schüler bezahlt für die Beförderungszeugnisse am Schlufs des Schuljahres 50 Centimes (Lepta) und für das Abgangszeugnis 1 Frank (Drachme).

4. Die Abendschulen. Eine Art von Volksschulen sind auch die Abendschulen, die dazu bestimmt sind, jungen Männern bis zum 21. Lebensjahre, die keine Volksschule absolviert haben, die Kenntnisse einer Volksschule zu übermitteln. Der Besuch der Abendschulen ist in diesem Falle bei Strafe obligatorisch. Es gibt solche in den drei Städten und in manchen anderen Hauptflecken. Der Staat greift im Notfall subsidiarisch ein. Die Abendschule von Canea hatte im Schuljahre 1903/1904 ungefähr 250 Schüler.

5. Lehrpläne. Die Lehrpläne jeder Schulgattung werden vom Ministerium ausgearbeitet und veröffentlicht (§ 116). Die letzten Lehrpläne der vierklassigen Volks-

schulen sind die vom 18. September 1901 und die Reformen derselben vom 2. September 1902.

Stundenplan

Lehrfächer	Klassen I	II	III	IV
1. Religion	2	2	2	2
2. Neugriechisch		6	6	6
Grammatik	10	1	3	3
Schreiben		3	3	3
3. Geschichte	—	—	3	3
4. Rechnen	—	3	3	3
Raumlehre	3	—	—	—
5. Naturkunde	3	3	3	3
6. Erdkunde	—	1	2	2
7. Zeichnen	1	1	2	2
8. Singen	2	2	2	2
9. Turnen	2	2	2	2
10. Handarbeiten und Gartenbaukunde	1	1	1	1
Summa	24	25	32	32

II. Lehrer. 1. Bedingungen. An den Volksschulen werden diejenigen angestellt, die ein einheimisches oder griechisches Lehrerseminar oder anderen gleichberechtigte Seminare des Auslandes zudem auch das Hierodidaskaleion auf Hag. Triada absolviert haben. Auch Volksschullehrerinnen werden angestellt, die das Lehrerinnenseminar der philekpädeutischen Gesellschaft zu Athen oder andere anerkannte höhere Mädchenschulen, oder die fünfte Klasse der einheimischen Höheren Mädchenschule (s. unten) absolviert haben (§ 46). Falls es an solchem Berufslehrerpersonal fehlt, können auch diejenigen angestellt werden, die durch Prüfung von einer zuständigen Lehrerkommission als ordentliche Volksschullehrer oder als Unterlehrer anerkannt worden sind.

2. Besoldung der Volksschullehrer. Die monatliche Besoldung der verschiedenen Volksschullehrer ist in Frk. wie folgt:

	Die von Seminarien anerkannten	Von der Kommission geprüft	Vom Hierodidaskaleion	Unterlehrer	Die ein Gymnasium absolviert haben
Volksschullehrer ersten Grades	120	85	80	60	
Volksschullehrer zweiten Grades	110	75	70	50	70
Volksschullehrer dritten Grades	100	70	60	40	

Für die Lehrerinnen

	Diejenigen die ein Lehrerinnen-Seminar absolviert haben	Gehörig geprüft	Unter-Lehrerinnen	Aus den einheim. Höheren Mädchen-Schulen
Volksschullehrerinnen ersten Grades	110	70	50	60
Volksschullehrerinnen zweiten Grades	100	60	50	50
Volksschullehrerinnen dritten Grades	90	55	40	50

Jeder Lehrer an der Volksschule mufs wöchentlich 34 Unterrichtsstunden erteilen (§ 156). Derjenige, der einen höheren Zeugnisgrad hat, ist auch der Vorgesetzte der Schule. Wenn es nun gleichgradige gibt, dann wird der Dienstältere der Vorgesetzte. In den vierklassigen Volksschulen wird als Direktor angestellt ein anerkannter Lehrer ersten Grades, der wenigstens seit 5 Jahren an einer öffentlichen Schule tätig ist.

Was für die Volksschule der Knaben gilt, gilt auch für die Volksschule der Mädchen. Zum Schlufs bemerken wir, dafs der Volksschullehrerstand im grofsen und ganzen grofse Fortschritte nach der Befreiung gemacht hat (es gibt auch einen gut wirkenden »Allkretischen Volksschullehrerverein«) läfst indessen im Vergleich mit denjenigen anderer Kulturländer (Griechenland mit inbegriffen) noch viel zu wünschen übrig. Es gibt heutzutage noch genug Lehrer, die keinen Platz an einer Schule haben dürften; es ist aber nicht zu verkennen, dafs man bestrebt ist, diese Lehrer aus der Schule zu entfernen, um sie durch Berufslehrer zu ersetzen. So werden allmählich die Volksschulen die Aufklärung und Bildung des Volkes heben.

III. Beaufsichtigung. (Vergl. den Abschnitt II, 7.)

IV. Statistisches. Die folgenden Tabellen geben die Bewegungen des Volksschulwesens an. (S. Tab. S. 128.)

2. Die Mittelschulen. A. Die Hellenische Schule. a) Bezeichnung und Zweck der Schule. Die Hellenischen Schulen entsprechen den sogenannten Lateinschulen in Deutschland (Bayern) oder den Mittelschulen oder den Untergymnasien

Volksschulen	Zahl der Anstalten	Volksschul-lehrer	Volksschul-Lehrerinnen	Schüler	Schülerinnen	Total	Jährliche Ausgaben
1899—1900	502	556	101	23 946	9590	33 536	380 805
1900—1901	337	379	58	20 287	5567	25 854	300 049
1901—1902	380	382	62	20 957	6105	27 062	301 548
1902—1903	446	468	119	22 678	7185	29 863	416 704
1903—1904	543	492	105	21 933	7910	29 843	462 225

Volksschulen im Jahre 1904/1905

	Anzahl der Schulen			Lehrkräfte			Besuch			Jährliche Ausgaben
Departements	Für Knaben	Für Mädchen	Zusammen	Lehrer	Lehrerinnen	Zusammen	Knaben	Mädchen	Zusammen	
Canea . . .	106	25	131	122	26	148	5132	1747	6879	119 160
Sphakia . . .	50	14	64	53	11	64	2103	771	2874	44 340
Rhethymnon .	96	19	115	102	20	122	3905	1299	5204	85 810
Candia . . .	120	27	147	140	36	176	5899	2718	8617	130 080
Lasithi . . .	85	19	104	101	16	117	4369	1589	5958	86 280
Summa . . .	457	104	561	518	109	627	21408	8124	29532	465 670
Volksschulen der Mohammedaner										
Canea . . .	9	2	11	16	8	24	581	357	938	21 020
Rhethymnon .	3	1	4	8	5	13	298	146	444	13 260
Candia . . .	3	1	4	12	8	20	469	321	790	19 740
Lasithi . . .	3	—	3	3	—	3	107	37	144	1 680
Summa . . .	18	4	22	39	21	50	1455	861	2316	55 700

Sie sind im Königreich Griechenland unter dem Einfluſs des bekannten Philologen Fr. Thiersch durch die Verfügung vom 31. Dezember 1836 (a. St.) errichtet und organisiert worden. Der Name »Hellenische Schule« ist wegen des vorherrschenden Faches, des Alt-Griechischen, gewählt worden, wie die Lateinschulen so genannt sind nach dem in ihnen vorherrschenden Latein. Die Hellenischen Schulen haben einen doppelten Zweck; zunächst diejenigen, die auf das Gymnasium übergehen, vorzubereiten, weshalb man sie auch für die untere Stufe des Gymnasiums halten kann. Zweitens bezwecken sie jenen jungen Leuten, die sich nach dem Schluſs der Studien in der Hellenischen Schule zu einem bürgerlichen Gewerbe bestimmen, einen gewissen Abschluſs der allgemeinen Bildung zu bieten. Sie sind also zugleich höhere Volksschulen und Untergymnasien. Daſs eine solche Schulart, die sowohl der Volksschule als auch dem Gymnasium die Kraft raubt, in ihrer Doppelaufgabe nicht gedeihen kann, läſst sich leicht vermuten. Mit dem Anfange des Erlernens des Altgriechischen, welche Grundlage sehr wenig sicher ist für die späteren humanistischen Studien im Gymnasium, tritt die neugriechische Muttersprache ganz zurück, ja es wird beinahe gar nicht mehr dafür gesorgt. Man fängt auch an neuere fremde Sprachen (französisch, italienisch) zu lernen und, wie aus dem Lehrplan zu ersehen ist, wird der ganze Elementarunterricht sehr wenig ergänzt und vervollständigt. Diese Schule also verfolgt darnach, wenn auch hinkend, mehr den zweiten Zweck, den der Vorbereitungsanstalt für das Gymnasium und so dient sie zweck- und ziellos zu der Überfüllung unserer humanistischen Gymnasien mit Schülern, die später aus Mangel an andern höheren Fachschulen, die Universität, dieses letzte Ziel, betreten werden, um sich dem jetzigen Gelehrtenproletariat anzuschlieſsen. Deswegen verlangen alle Einsichtigen die Aufhebung dieser von der Volksschule und von dem Gymnasium schmarotzenden Schulart, und die Aufteilung ihrer Klassen teils an die Volksschule, teils an das Gymnasium, damit diese beiden zweckmäſsiger eingerichtet werden können. Die vollständigen Hellenischen Schulen bestehen aus drei einjährigen Klassen; es gibt aber auch an mehreren Orten unvollständige Hellenische Schulen, deren Schüler, nachdem sie die vor-

handenen Klassen durchgemacht haben, in eine vollständige Hellenische Schule übergehen. Der Besuch derselben ist nicht obligatorisch. Es wurden 16 Hellenische Schulen errichtet. Es können aber auch neue gegründet werden, wenn es für jede der drei Klassen 40 (I), 30 (II) und 20 (III), Schüler gibt. (Gesetz Nr. 601, § 2.) Sind die Schüler einer Klasse mehr als 60, so wird diese Klasse in Abteilungen geteilt und neues Lehrpersonal angestellt. Das ausgesprochene Verlangen des Volkes nach einer höheren Bildung, als die der Volksschule, nötigte die Regierung zur voreiligen Einrichtung einer gröfseren Anzahl von Hellenischen Schulen, ohne die dazu geeigneten Lehrer zu besitzen. So ist es zu erklären, dafs der Unterricht in diesen Schulen manchmal sehr mangelhaft ist. — Die Hellenischen Schulen wurden in denjenigen Städten, wo auch Gymnasien bestehen, als diesen angegliedert betrachtet. Die Direktoren der Gymnasien haben die Oberaufsicht und die Inspektion auszuüben. — Um als Schüler in die erste (unterste) Klasse aufgenommen zu werden, mufs man eine Volksschule absolviert haben und eine Aufnahmeprüfung in der neugriechischen Sprache, in den 4 Spezies mit einfachen Zahlen (Prinzliche Verordnung vom 30. August 1901, Nr. 100) zu Beginn des Schuljahres (Sept.) bestehen. Schulgeld bezahlt jeder Schüler 3 Frank im Anfange des Schuljahres als Inskriptionsgebühren und 2 Frank für die Beförderungszeugnisse, 5 Frank für die Abgangszeugnisse.

b) Lehrpläne. Die letzten Lehrpläne sind die vom 1. und 9. September 1903. Vergl. II, 1, 5.

Der wöchentliche Stundenplan der Hellenischen Schule

Fächer	I	II	III
1. Religionsunterricht	2	2	2
2. a) Altgriechisch	9	9	9
b) Neugriechisch	3	3	3
3. Französisch	—	3	3
4. Geschichte	2	2	3
5. Erdkunde	2	2	2
6. Mathematik	3	3	3
7. Naturwissenschaften	2	2	2
8. Schönschreiben und Zeichnen	3	2	1
9. Gymnastik (Turnen)	3	3	3
10. Gesang	2	2	2
11. Handarbeiten — Ackerbau	2	1	1
12. Italienisch	—	—	2
Summa	33	34	36

c) Lehrer. Das Lehrpersonal einer vollständigen Hellenischen Schule der Städte besteht aus dem Direktor, der Doktor der Philologie und mindestens einen zweijährigen Dienst in einer Hellenischen Schule hinter sich haben mufs, und noch aus einem Doktor der Philologie oder im Notfalle aus einem Magister Theologiae, der den griechischen Unterricht erteilt. Das Französische, den naturwissenchaftlichen Unterricht, die Mathematik, den Religionsunterricht und das Turnen unterrichten die an den Gymnasien angestellten Fachlehrer (s. unten) entweder bis zur Ergänzung der vom Gesetz bestimmten Stunden oder mit Zugabe im Verhältnis von 45 Frank monatlich für 6 Unterrichtstunden wöchentlich (§ 64), falls die Lehrstundenzahl, deren das Maximum in der Woche an den höheren Schulen 36 Stunden sein kann, die Zahl der vom Gesetze festgesetzten Lehrstunden (s. unten) übertrifft. In den Hellenischen Schulen der Provinzen besteht das Lehrpersonal aus drei sogenannten Hellenodidáskaloi (Lehrer von Hellenischen Schulen). Der eine derselben leitet die Schule. Die Berechtigung zur Zulassung zu der Prüfung für Hellenodidaskaloi können auch diejenigen haben, die das Absolutorium bestanden haben oder eine Universitätsmatrikel besitzen. Die monatliche Besoldung der durch Prüfung anerkannten Hellenodidaskaloi schwankt zwischen 120—110—100 nach dem Grade Ihres Zeugnisses. Die akademisch gebildeten Lehrer und der Direktor empfangen 200 Fr. monatlich (§ 134). Die Lehrer der technischen Fächer bekommen einen Gehalt nach ihren Lehrstunden und zwar für je 6 Unterrichtstunden wöchentlich 25 Frank. Jeder Lehrer der Hellenischen Schulen in den Städten mufs wöchentlich 30 Unterrichtstunden erteilen, die Direktoren 26. In den Provinzen unterrichten die Lehrer der Hellenischen Schulen alle Fächer, nur der Leiter hat 4 Stunden weniger als die andern Lehrer. Diese Übelstände in Betreff der Zahl der Lehrstunden der Lehrer an den höheren Schulen überhaupt werden hoffentlich bald beseitigt werden, da sie allgemein als solche anerkannt worden sind.

d) Statistisches. Die folgende Tabelle gibt uns eine Übersicht der Hellenischen Schulen seit 1901.

Hellenische Schulen	Zahl der Anstalten	Lehr-personal	Schüler	Jährliche Ausgaben
1901—1902	17	29	1264	52 869
1902—1903	19	36	2027	69 433
1903—1904	22	54	2863	101 797
1904—1905	25	61	3179	105 433

B. Höhere Mädchenschulen. a) Bezeichnung. Diese Schulen sind erst durch das Gesetz vom 30. Juli 1901 begründet worden. Es gibt 4 solche. Sie bestehen aus vier einjährigen Klassen (deren die unterste die erste heifst) und entsprechen im grofsen und ganzen der Hellenischen Schule und der ersten (untersten) Klasse des Gymnasiums. Dem Gesetz nach ist durch das Prinzliche Dekret Nr. 48 vom 23. September 1903 der Höheren Mädchen-Schule in Candia (wo gegenwärtig das Lehrerseminar ist) noch eine (fünfte) Klasse hinzugefügt, in welcher die Schülerinnen in der Pädagogik und Didaktik theoretisch und praktisch unterrichtet werden, damit sie nach dieser einjährigen Ausbildung und glücklich bestandenen Endprüfung als Volksschullehrerinnen (mit einem Gehalt von 50 bezw. 60 Fr.) angestellt werden können. In dieser fünften Klasse kommt die spezielle pädagogische Ausbildung in erster Linie in Betracht. In den Höheren Mädchen-Schulen werden nach einer mit Erfolg bestandenen Aufnahmeprüfung im Neugriechischen, Schönschreiben und Rechnen (Prinzliche Verordnung vom 30. August 1901, Nr. 98) Schülerinnen angenommen, die eine vollständige Mädchen-Volksschule durchgemacht haben. Jede Schülerin bezahlt im Anfang des Schuljahres 3 Fr. als Inskriptionsgebühr, 2 Fr. am Ende des Jahres für das Beförderungszeugnis und 5 Fr. für das Abgangszeugnis.

b) Die Unterrichtsfächer. Sie sind Religion, Hauspädagogik, Hauswirtschaftslehre, Alt- und Neugriechische Sprache, Französische Sprache, Rechnen und Raumlehre, Geschichte, Erdkunde, Naturwissenschaften, Zeichnen und Schönschreiben, Gesang, Turnen und weibliche Handarbeiten. Der wöchentliche Stundenlehrplan ist wie folgend: (S. nebenstehende Tabelle.)

Unterrichtsfächer	Klassen I	II	III	IV	V
1. Religion	2	2	3	2	2
2. Geschichte	3	3	3	3	3
3. Griechisch (alt- und neu-)	12	12	12	12	9
4. Erdkunde	2	2	2	2	2
5. Mathematik	3	3	2	2	2
6. Naturwissenschaften	2	2	2	2	2
7. Französisch	—	3	3	3	—
8. Hauswirtschaftslehre	1	1	2	—	—
9. Hauspädagogik	—	—	—	2	—
10. Wissenschaftliche Pädagogik	—	—	—	—	5
11. Turnen	2	2	2	2	2
12. Schönschreiben	1	1	1	1	2
13. Handarbeiten	4	4	4	4	4
14. Zeichnen	1	1	1	1	2
15. Gesang	1	1	1	1	1
Summa	34	37	38	37	36

c) Das Lehrpersonal. Das Lehrpersonal einer Höheren Mädchen-Schule besteht 1. aus einer Vorsteherin, die ein Lehrerinnenseminar absolviert haben mufs, und zugleich einen fünf- bis zehnjährigen Dienst hinter sich hat, oder diejenige, die ein Lehrerinnenseminar absolviert hat und nachher die philosophischen Vorlesungen einer Universität besucht hat. Bevorzugt wird diejenige, die die deutsche oder französische Sprache kennt. 2. Aus zwei Doktoren der Philologie oder Magister Theologiae. 3. Aus einem Doktor der Mathematik oder der Naturwissenschaften. 4. Aus einem oder mehreren Lehrern der technischen Fächer und 5. aus einer Lehrerin der Handarbeiten. Die Lehrstundenzahl der Lehrer an den Höheren Mädchen-Schulen beträgt wöchentlich 30, der Vorsteherin 26. An der Höheren Mädchen-Schule können auch Lehrer (Fachlehrer) von andern Anstalten (Gymnasium, Hellenische Schule usw.) unterrichten, entweder zur Ergänzung der von dem Gesetze bestimmten Stunden oder mit Zugabe im Falle, dafs ihre Stundenzahl die festgesetzte übersteigt (§ 50). Die Besoldung der akademisch gebildeten Lehrer und der Lehrer der technischen Fächer ist wie in der Hellenischen Schule (s. oben). Die Vorsteherin empfängt monatlich 130 Frank.

d) Statistisches. Die folgende Tabelle gibt uns einen Überblick über die Höheren Mädchen-Schulen von 1901—1905.

Höhere Mädchenschule	Zahl der Anstalten	Eigene Lehrer	Schülerinnen	Jährliche Ausgabe
1901—1902	3	6	170	16 753
1902—1903	4	14	249	25 520
1903—1904	4	13	345	23 354
1904—1905	4	15	459	27 748

3. Die höheren Schulen. A) Das Gymnasium. Das Gymnasium bildet die oberste Stufe in dem ganzen System der Bildung. Schon durch das erste Unterrichtsgesetz von 1881 wurde (§ 19) die offizielle Begründung eines »Kretischen Gymnasiums« (Kretikòn Gymnásion) in Candia bestimmt. Vor 1898 gab es vollständige Gymnasien in Canea (1886), Candia und Neapolis-Mir., und unvollständige in Rhethymnon und Sphakia. Das Gymnasium auf Candia ist das älteste. Seine erste Klasse wurde schon 1862 gegründet und mit der dortigen dreiklassigen Hellenischen Schule vereinigt unter dem Namen »Epimenídeios Scholé«. Im Jahre 1882 war das Gymnasium vollständig und wurde (wie später auch das Gymnasium von Canea und Neapolis-Mir.) von der athenischen Nationaluniversität am 10. März 1883 als gleichberechtigte mit den griechischen Gymnasien anerkannt.

1. Bezeichnung und Zweck. Die Gymnasien haben den Zweck (§ 55) denjenigen jungen Leuten, die eine Hellenische Schule absolviert haben, eine noch höhere und vollständigere allgemeine Ausbildung zu verschaffen, um dieselben für die Universität vorzubereiten. Sie sind echt klassisch oder humanistisch und bestehen aus vier einjährigen Klassen, von denen die unterste die erste und die oberste die vierte heifst. Es gibt heutzutage zwei vollständige Gymnasien (in Canea und Candia) und zwei sog. Hemiggymnasien; die letzteren bestehen aus einer Hellenischen Schule mit der die zwei unteren Gymnasialklassen verbunden sind. Die Zahl der Schüler in jeder Klasse ist auf 50 bestimmt; wenn es mehr als 50 Schüler in einer Klasse werden, dann wird die betreffende Klasse in Abteilungen zerlegt und es wird das nötige neue Lehrpersonal angestellt. Um ins Gymnasium aufgenommen zu werden, mufs man ein Abgangszeugnis einer vollständigen Hellenischen Schule vorlegen und sodann sich mit Erfolg einer Aufnahmeprüfung im Griechischen, in der Mathematik und im Französisch unterziehen; (Prinzliche Verordnung vom 31. August 1901, Nr. 105). Die Reifeprüfung ist schriftlich und mündlich in allen Fächern (vergl. Prinzliche Verordnung über die Prüfungen an den öffentlichen Schulen vom 20. Mai 1902, Nr. 44). Die schriftliche Reifeprüfung im Griechischen besteht in der Übersetzung eines nicht unterrichteten altgriechischen Textes (mindestens 15 Zeilen einer Teubner'schen Ausgabe) ins Neugriechische und in der Übertragung eines zweiten neugriechischen Textes in das Altgriechische. Zudem wird ein Aufsatz geschrieben, den der Direktor festsetzt. In Latein, Französisch und Italienisch müssen Stücke aus nicht erklärten Autoren in das Neugriechische übersetzt und zudem Stücke aus dem Neugriechischen in die betreffenden Sprachen übertragen werden. In den anderen Unterrichtsfächern werden drei durch das Los bestimmte Aufgaben aus dem Pensum der obersten Klassen vorgelegt, von denen die Schüler zwei mit Erfolg behandeln müssen. Bei der mündlichen Prüfung, welche in dieser Klasse gleichberechtigt der schriftlichen ist, mufs der Schüler in einer durch das Los gewählten Aufgabe geprüft werden. Im Griechischen mufs er aufser dem Pensum der obersten Klasse ein Teil von Homers Ilias aus dem Stegreife übersetzen. Der Reifeprüfung und der Entscheidung über dieselbe wohnen alle Gymnasiallehrer bei. Als Inskriptionsgebühr zahlen im Beginn des Schuljahres (Gesetz Nr. 601 § 6 und 7) die Schüler der ersten (untersten) Klasse 3 Frk., die der zweiten Klasse 5 Frk., die der dritten 7,50 Frk. und die der Vierten (obersten) 15 Frk. Aufserdem zahlen die Schüler auf 10 Monate (Sept. bis Juni), in den zwei unteren Klassen 3 Frk., in den zwei oberen 5 Frk. pro Monat. Für das Beförderungszeugnis zahlt jeder Schüler 5 Frk. und für das Abiturientzeugnis 10 Frk.

2. Lehrpläne. Die Lehrfächer des Gymnasiums sind: 1. Religion. I: Erklärung der Gleichnisse und anderer ausgewählter Abschnitte aus den Evangelien. II: Erklärung der Bergpredigt und anderer ausgewählter Abschnitte des N. T. III: Katechese. IV: Christliche Glaubens- und Sittenlehre. Erklärung von Paulus Briefe. 2. Griechisch. a) Altgriechisch. I: Lektüre, Auswahl von Xenophons Hellenika (III—VII), oder Aristoteles' Staatsverfassung von Athen (1—41), von Herodot (V—IX) und zwei von den kleineren Reden des Lysias. Grammatik des ion. Dialekt., Syntax, Übungen. II: Auswahl von Xenophons Memorabilien

und Thucydides (keine Reden!) und Demosthenes (Olynth. Reden). Homers Odyssee (Auswahl). Syntax, Übungen. III: Demosthenes (Philipp. Reden, oder über den Frieden, oder vom Kranze), Thucydides (die Reden), Plato (Apolog., oder Krito, oder Lach., oder Euth.). Homers Ilias. Lyrische Dichter. Schriftliche Übertragung aus und ins Altgriechische. IV: Plato (Gorg., oder Protag., oder Phaedo), Sophokles, Euripides. Der Epitaphios von Perikles (bei Thucyd. II 36—46), Homers Ilias. Schriftliche Übersetzungen usw. wie in III. b) Neugriechisch. I: Beschreibung von Kunstwerken und Bildern. Kurze Inhaltsangabe von durchgenommenen Abschnitten aus den altgriechischen Schriftstellern, Erzählungen auch in Briefform, Aufsätze. II: Beschreibung von Naturereignissen, Inhaltsangaben usw. wie in I, Aufsätze. III: Analyse von rhetorischen Reden und Dialogen. Kennzeichnung von Personen. Aufsätze. Kleinere Abhandlungen. IV: Analyse von Dramen und Dialogen. Kennzeichnung von Personen. Kleine Abhandlungen.

3. Lateinisch. I: Lektüre. Lhomond »de viris illustribus urbis Romae«. Lateinische Formenlehre aufser der Wortbildungslehre. Leichtere schriftliche und mündliche Übersetzung aus beiden Sprachen. Aneignung eines angemessenen Wortschatzes. II: Auswahl aus Cäsars »de bello gallico«. Ciceros (pro Lig., pro Arch., in Catil. [1 oder 4] pro Marc., de imp. Gn. Pomp.). Wortbildungslehre. Syntax. Grammatische und syntaktische Übungen. III: Auswahl aus Livius (Buch 21—45) und Ovids Metamorphosen. Syntax (Schlufs), Übungen. IV: Cicero de officiis (I oder III) oder Tuscul. disput. (I oder V). Auswahl aus Vergils Aeneias und aus Horaz Oden. Übersetzung aus und in das Griechische.

4. Französisch. I: Wiederholung und Erweiterung der Grammatik (III. der Hellen. Schule). Grundzüge der Syntax (avoir und être), Übungen. Diktate, Sprechübungen (Frage und Antwort). Übersetzungen aus dem Lesebuche. II: Grammatik (Schlufs). Syntax. Schriftliche und mündliche Übungen. Lektüre: Voltaire (Hist. de Charles XII) oder Ph. Ségur (Hist. de Napol. et de la grande armée pend. l'année 1812), Pr. Mérimée (»Columba«) oder Erzählungen von A. Daudet. — III: Syntax (Schlufs). Mündliche und schriftliche Übungen. Auswahl aus J. Michaud (Hist. des croisades (I oder III), oder A. Thiers (Bonaparte en Egypte). Corneille (Cid oder Horace), Racine (Athalie oder Britannicus), Privatlektüre aus Coppée oder Eckmann-Chatrian. — IV: Auswahl aus Montesquieu (Grandeur et décadence des Romains). Eine Komödie Molièrs (Avare, le Bourgois gentilhomme, les Précieuses ridicules). Lyrische Gedichte von A. de Chénier, J. P. Béranger, Alfred de Vigny, Alfred de Musset, und hauptsächlich aus Victor Hugo. Privatlektüre, Sprachübungen. Vorträge. Diktate, Übersetzungen.

5. Geschichte. I: Geschichte der Römer bis zu Konstantin dem Grofsen. II: Von Konstantin dem Grofsen bis zu 1453 (Eroberung Konstantinopels durch die Türken). Die Hauptereignisse des Abendlandes im Mittelalter. III: Geschichte Griechenlands von der ältesten Zeit bis 146 vor Christi mit besonderer Rücksicht auf die Staatsfassung und überhaupt auf die damalige griechische Kultur. IV: Geschichte des modernen Europas bis 1815. Der griechische Freiheitskampf (1821—28).

6. Mathematik. I: Theoretische Arithmetik. Aus der Geometrie die Anfänge der Planimetrie. II: Fortsetzung der theoretischen Arithmetik und der Planimetrie aus der Geometrie. Grundzüge der Algebra. III: Fortsetzung und Vollendung der Planimetrie und der Algebra. IV: Die Stereometrie aus der Geometrie. Trigonometrie. Kosmographie.

7. Naturwissenschaften. I: Einleitung in die Zoologie. Der Mensch und dessen Organe. Beschreibung von Wirbeltieren und Kenntnis der wichtigsten Ordnungen derselben sowie auch einzelne Vertreter aus den übrigen Klassen des Tierreichs. II: Grundzüge der Geologie. — Beschreibung der Organe der Pflanzen. Grundzüge der Anatomie und Physiologie der Pflanzen. Beschreibung einzelner Vertreter aus den vier Gruppen und besonders aus den Blütenpflanzen (mit Abteilungen derselben). III: Aus der Physik: Allgemeine Eigenschaften der Körper. Grundzüge aus der Gravitationslehre. Hydrostatik. Gas- und Wärmelehre. IV: Magnetismus. Elektrizität. Akustik, Optik.

8. Philosophische Propädeutik. III: Grundzüge der Psychologie. IV: Grundzüge der Logik.

9. Pflichten und Anrechte des konstitutionellen Bürgers, in der IV. Klasse.

10. Turnen (nach den griechischen Lehrplänen in I, II, III, IV).

11. Italienisch (nicht obligatorisch). I: Orthographische Übungen. Diktate. Schriftliche und mündliche Übersetzungen aus V. Forcella: »Antologia Italiana« (prosaische Stücke der Zeit von 1775—1900 nach Christo), und Übungen nach der Lehrmethode Umb. Ancarani's, Canea 1901 Seite 40—83. Grammatik. II: Mündliche und schriftliche Übungen nach der Lehrmethode Ancarani's (S. 84—112). Grammatik. Übersetzung von Prosastücken aus V. Forcella Antologia Italiana (Seite 70 bis Ende). Extemporalien aus dem Griechischen ins Italienische und umgekehrt. III: Wiederholung der Grammatik und der Übungen aus der Lehrmethode Ancarani's. Übersetzung von Prosastücken und Gedichten (Antologia Italiana). Übersetzungen aus und in das Italienische in Extemporalien. IV: Syntax (Hauptgesetze). Übersetzungen von Prosastücken (De Amicis: Bozzetti della vita militare) und Gedichten (Dante, Petrarca, Tasso, Ariosto, Metastasio, Alfieri, Pindemonte, Parini, Foscolo, Monti, Leopardi, Pellico und Manzoni). Geschichte der italienischen Literatur. Extemporalien. — Der wöchentliche Stundenplan des Gymnasiums ist wie folgt:

Unterrichtsfächer	I	II	III	IV
1. Religion	2	2	2	2
2. Griechisch (alt- und neu-)	12	12	12	11
3. Latein	4	4	4	4
4. Französisch	3	3	3	3
5. Geschichte	3	3	3	3
6. Mathemathik	3	4	3	3
7. { Naturwissenschaften	2	2	—	—
8. { Physik und Chemie	—	—	3	3
9. { Psychologie	—	—	2	—
10. { Logik	—	—	—	1
11. Pflichten und Anrechte des konst. Bürgers	—	—	—	1
12. Turnen	3	3	3	3
13. Italienisch	2	2	2	2
Summa	34	35	37	36

3. Lehrer. Fast alle Lehrer des Gymnasiums haben ihre Ausbildung an der Universität empfangen. Das Lehrerpersonal an den Gymnasien besteht 1. Aus dem Direktor (Gymnasiarch), der ein klassischer Philolog und mindestens einen zehnjährigen Dienst in öffentlichen Schulen hinter sich haben muſs. Bevorzugt werden diejenigen, die Kenner der deutschen oder französischen Sprache und auf dem Gebiete der Philologie oder Philosophie wissenschaftlich tätig geworden sind. 2. Aus drei klassischen Philologen, die mindestens einen dreijährigen Dienst in einer mittleren Schule hinter sich haben. 3. Aus je einem Lehrer der Mathematik, Naturwissenschaften, Religion (der Religionslehrer kann auch andere anerkannte theologische Fakultäten absolviert haben) nach einer dreijährigen Dienstzeit in unteren Schulen. 4. Aus einem anerkannten Lehrer der französischen Sprache. 5. Aus einem Turnlehrer, der eine Turnschule absolviert hat. Die Fachlehrer unterrichten alle Klassen in ihrem Fache. Auſser der Universitätsprüfung (und zwar ohne Pädagogik!) ist bisher keine andere Prüfung für die Gymnasiallehrer verordnet worden. Kein Staatsexamen, keine Beförderungsprüfung, da der dreijährige Dienst in einer Hellenischen Schule nicht als Beförderungsprüfung zu betrachten ist. Der Direktor erteilt wöchentlich 26 (!) Unterrichtstunden (vor 1898 waren die Unterrichtstunden des Direktors bis zu 18, von 1899—1901 waren 12—15 und von 1901—1903 waren sie 18), und die übrigen Lehrer, die (die Turnlehrer ausgenommen) den Titel des Gymnasialprofessors (Kathēgētēs) führen, unterrichten wöchentlich 30 Stunden (vor 1898 gewöhnlich 18, 1899—1901 = 24 und 1901—1903 = 26). Es ist recht zu bedauern, daſs diese groſse Unterrichtszahl für Gymnasiallehrer noch nicht beseitigt worden ist. — Der Direktor empfängt monatlich 250 Frk., und die übrigen Lehrer 200 Frk., und der Turnlehrer für je 6 Unterrichtstunden wöchentlich 25 Frk. monatlich. Pension gibt es noch nicht, für keinen Beamten. — Monatlich findet unter dem Präsidium des Direktors eine Sitzung des Lehrerpersonals statt, um den Zustand der Anstalt zu prüfen und für Fortschritte zu sorgen (vgl. Allgemeine Bestimmung Nr. 7).

4. Statistisches. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick der Gymnasien.

Siebenklassige Gymnasien

	Zahl der Anstalten	Lehrpersonal	Schüler	Jährliche Ausgabe
1899—1900	2	24	507	51 803
1900—1901	2	24	714	62 597
Vierklassige Gymnasien				
1901—1902	2	19	230	43 613
1902—1903	2	20	250	56 895
1903—1904	2	16	424	44 040
1904—1905	2	18	537	49 110

B) Das Hemigymnasium. 1. Bezeichnung. Die Hemigymnasien vereinigen in sich die Hellenische Schule und die zwei unteren Klassen des Gymnasiums. Sie haben also 5 einjährige Klassen. Ihre Lehrpläne sind dieselben wie in der Hellenischen Schule und den entsprechenden Klassen des Gymnasiums. Solche Anstalten gibt es zwei (in Rhethymnon und in Neapolis - Mir.). Das Lehrpersonal in den Hemigymnasien besteht aus vier klassischen Philologen, deren einer der Vorsteher (der Direktor) ist, aus einem Lehrer der Mathematik oder der Naturwissenschaften, eines Theologen und einem Lehrer der französischen Sprache. Der Vorsteher erhält monatlich 225 Frank (§ 65) und die übrigen Lehrer wie in den Hellenischen Schulen der Städte und in den Gymnasien. Das Schulgeld ist das entsprechende der Klassen der Hellenischen Schule und des Gymnasiums.

2. Statistisches. Die folgende Tabelle zeigt uns den Zustand der Hemigymnasien und der vorher gewesenen Vorgymnasien:

Progymnasien	Zahl der Anstalten	Zahl der Lehrer	Schüler	Jährliche Ausgabe
1899—1900	2	6	223	13 215
1900—1901	2	7	334	17 000
Hemigymasien				
1901—1902	2	14	550	33 296
1902—1903	2	15	573	39 030
1903—1904	2	15	711	38 910
1904—1905	2	17	851	41 694

4. Die Fachschulen. A) Lehrerseminar, (in Candia). 1. Begründung und Zweck. Es wurde zuerst durch das Gesetz vom 30. Juli 1901 (Nr. 391) auf Grundlage der griechischen und deutschen Seminarien gegründet. Nach dem jetzigen Gesetz (Nr. 485 und Nr. 601) besteht der Kursus des Lehrerseminars aus drei einjährigen Klassen und hat den Zweck, tüchtige Volksschullehrer auszubilden. Um in die erste (unterste) Klasse des Seminars aufgenommen zu werden, darf man nicht jünger als 16 und nicht älter als 25 Jahre sein. Sodann mufs man ein Zeugnis über Gesundheit und Lebensführung vorlegen. Zudem mufs der Aspirant die erste Klasse des Gymnasiums absolviert haben und sich sodann einer Aufnahmeprüfung in der Biblischen Geschichte, im Griechischen, Mathematik und Naturwissenschaften unterwerfen (Prinzliche Verordnung von 3. August 1901 Nr. 99). Diejenigen, die das Absolutorium des Gymnasiums bestanden oder die dritte Gymnasialklasse durchgemacht haben, können ohne Aufnahmeprüfung aufgenommen werden und zwar die ersteren in die zweite und die letzteren in die erste Klasse des Seminars. Das Seminar war ein Internat bis Juni 1905. Dem Seminar ist als rein unzertrennlicher Teil eine Normalschule (Übungsschule) angegliedert zur praktischen Übung der Seminaristen. Die Schüler des Seminars werden nach der Auszeichnung in dem Schlufsexamen in drei Kategorien geteilt, ohne dafs eine spätere Beförderungsprüfung ausgeschlossen wird.

2. Lehrfächer. Die Unterrichtsfächer sind fast dieselben wie in den deutschen Seminarien und zwar Religion (Biblische Geschichte, Kirchliche Geschichte und Rhetorik, Katechese, Christliche Glauben- und Sittenlehre. Lesen und Erklärung von biblischen Abschnitten und Schriften der Kirchenväter Johannes Chrysostomos und Basilios der Grofse). Griechisch (Isokrates, Lysias, Xenophon, Lucianus (Anach.), Homers Odyssee, Plutarch, Demosthenes, Homers Ilias, Plato, Lycurg, in Auswahl, Griechische Literaturgeschichte, Aufsätze und kleine Abhandlungen.) Pädagogik (Psychologie, Logik, Ethik, Lehre vom Ziel und von den Mitteln der Erziehung. Lehre von der Führung. Allgemeine und spezielle Didaktik, Geschichte der Pädagogik. Praktische Übungen der Schüler in der Normalschule), Mathematik (Arithmetik, Grundzüge von Algebra und Geometrie, mathematische Geographie oder Kosmographie), Physik und Grundzüge der Chemie, Naturwissenschaften (Somatologie, Zoologie, Botanik, Geologie, Mineralogie), Geschichte (altgriechische, Byzanti-

nische und neugriechische Geschichte, Entdeckungen und Erfindungen aus der Weltgeschichte), Geographie (aufsereuropäische Erdteile). Praktische Kenntnisse des Ackerbaues und der Baumzucht, Handarbeit, Zeichnen und Schönschreiben, Hygiene, Kirchenmusik, Gesang, Turnen und Violinspiel.

Der wöchentliche Stundenplan ist wie folgt.

Unterrichtsfächer	Klassen I	II	III
1. Religionslehre	3	2	2
2. Griechisch	12	9	8
3. Psychologie, Logik und Pädagogik	—	6	5
4. Praktische Beschäftigung in der Normalschule	—	—	11
5. Mathematik	2	4	—
6. Physik und Chemie	2	2	2
7. Naturwissenschaften	2	2	—
8. Geschichte	3	2	—
9. Geographie	3	—	—
10. Ackerbau, Baumzucht, Handarbeiten	3	3	2
11. Zeichnen und Schönschreiben	2	2	2
12. Hygiene	—	—	2
13. Kirchenmusik	2	2	2
14. Gesang	2	2	2
15. Turnen	2	2	2
16. Violinspiel	2	2	2
Summa	40	40	42

3. Lehrer. Das Lehrpersonal des Lehrer-Seminars besteht aus dem Direktor, der klassische Philologie und speziell Pädagogik studiert haben mufs, aus noch einem klassischen Philologen, aus einem Doktor der Mathematik oder Naturwissenschaften, aus einem Religionslehrer, aus einem oder mehreren Lehrern der technischen Fächer und der Hygiene, und aus einem Lehrer der Baumzucht. Die Fachlehrer des Gymnasiums oder anderer Anstalten können auch im Seminar auf Befehl des Ministeriums unterrichten. Die monatliche Besoldung des Direktors beträgt 300 bezw. 400 Frank und die der akademisch gebildeten Lehrer 200 Frank. Der Lehrer für die technischen Fächer bekommt für je 6 Unterrichtsstunden wöchentlich 25 Frank monatlich, und wenn nur einer alle diese Fächer unterrichtet, bekommt er monatlich 300 Frank. Der Lehrer der Kirchenmusik bekommt für je 6 Unterrichtsstunden in der Woche 35 Frank monatlich. Die Lehrer der Normalschule sind Volksschullehrer, die ein Lehrerseminar absolviert haben.

4. Statistisches. Die Entwicklung und den Zustand des Seminars zeigt uns die folgende Tabelle an.

Lehrerseminar	Lehrpersonal	Schüler	Jährliche Ausgaben
1901—1902	3 (9)	54	14 371
1902—1903	9	47	15 120
1903—1904	9	78	15 733
1904—1905	6	100	17 749

B. Das Priester-Lehrerseminar (das Hierodidaskaleion). Diese Anstalt war mit der Geschichte des Unterrichtswesens in der neuesten Zeit eng verknüpft. Sie wurde 1892/1893 aus privater Initiative in Hagia Triada-Akrotiri bei Canea gegründet und funktionierte bis 1897. 1899 wurde sie von der neuen Regierung wieder als Internat auf besseren und höheren Grundlagen errichtet. So blieb sie bis zum August 1905. Durch einen Beschlufs der Kammer wurde sie aufgehoben. Diese Schule hatte den Zweck gebildete Priester auszubilden, die auch das Lehramt bekleiden wollten. In ihrer neuesten und letzten Entwicklung hatte sie vier Klassen, von denen die erste (unterste) der dritten Klasse der Hellenischen Schule und die vierte (oberste) der dritten Gymnasialklasse im grofsen und ganzen entsprach. Es wurde in ihr keine moderne Sprache unterrichtet, aber die Religionslehre und die Pädagogik waren stark in dem Lehrplan vertreten. Die Schülerzahl im ersten Jahre (1892) ihrer Begründung war 19, 1902 waren 140 und im Jahre 1904 87. Das Lehrpersonal bestand (1904) aus dem Direktor und 4 Professoren und die Ausgaben betrugen 12 442 Frank.

5. Schulen für Bekenner anderen Glaubens. Sie sind entweder öffentlich oder privat, aber der staatlichen Oberaufsicht unterworfen. Die christlichen öffentlichen Schulen können auch andersgläubige Schüler besuchen und werden nur dann besondere Lehrer für ihren Religions- und Sprachunterricht (obschon das Griechische die allgemeine Sprache ist) beigezogen, wenn die Zahl der betreffenden andersgläubigen Schüler mehr als 30 bezw. 20 ist. Für diejenigen Schulen, die ausschliefslich von Schülern einer fremden

Religion (mohamedanisch oder jüdisch) besucht werden, gibt es eine besondere Schulkommission, die die Lehrer des Religions- und Sprachunterrichtes dem Ministerium vorschlägt. Den Volksschulen der Mohammedaner sind noch zwei höhere Klassen (fünfte und sechste) hinzugefügt worden für die vollkommenere Ausbildung der Zöglinge in ihrem Religions- und Sprachunterricht (§ 101). In den Städten, wo es christliche höhere Mädchenschulen gibt, sind auch solche für die Mohammedaner gegründet worden mit einem dreijährigen Lehrkursus. Auch auf den Dörfern, wo es mehr als 20 muselmannische Schüler gibt sind besondere Schulen gegründet worden, die auch einen besonderen Lehrer für den Religionsunterricht und die Sprache nach dem Vorschlag der Zentralephorie haben.

6. Die Privatschulen. Die Begründung und Organisation von Privatunterrichtsanstalten ist durch die Prinzl. Verordnung vom 5. Oktober 1905 (Nr. 136, § 1—36) verordnet worden. Demgemäfs ist zur Begründung einer Privatschule die Erlaubnis des Ministeriums erforderlich, und man bekommt dieselbe nur im Juli oder August, und zwar wenn das Gesuch für die Errichtung die nötigen Bedingungen (§ 3) erfüllt. Die Privatschulen müssen immer sich nach den gleichstehenden öffentlichen Schulen in jeder Beziehung richten (§ 12), und unter der Aufsicht der vom Staate ernannten Behörden stehen. Zur Zeit gibt es einige Privatvolksschulen, sowohl christliche als auch mohammedanische, und eine Privatschule (»Koraes«) in Candia, die heutzutage eine vollständige Volksschule und eine Hellenische Schule enthält.

7. Beaufsichtigung des öffentlichen Unterrichts. Die oberste Behörde für alle Kultur- und Schulangelegenheiten ist die Obere Kultus- und Unterrichtsverwaltung (Kultus- und Unterrichtsministerium). Die Aufsicht für die Gymnasien, Hemigymnasien, Lehrerseminare obliegt dem Verwaltungsrat (Minister). Er kann so oft er es für nötig erachtet, Inspektoren aufserordentlichen Charakters in alle oder einige Schulen entsenden; diese Inspektionen haben sehr selten irgend einen pädagogischen Zweck; meistens sind die Inspektoren beauftragt, Zwiste und ähnliche Fälle zu ebnen. — Die Hellenischen Schulen der Städte beaufsichtigt der Direktor des Gymnasiums, diejenigen aber aufserhalb der Städte, sowie auch die Höheren Mädchenschulen der Inspektor für die Volksschulen, falls er akademisch gebildet ist; sonst der Direktor des nächsten (Hemi-) Gymnasiums. Die Volksschulen beaufsichtigen besondere Inspektoren, die Kreisschulinspektoren. Diese sind entweder Doktoren der Philologie, die mindestens einen zweijährigen Dienst hinter sich haben oder Volksschullehrer ersten Grades, die wenigstens einen fünfjährigen Dienst hinter sich haben. Die ersteren bekommen 200 Fr. monatlich und die letzteren 160 Fr. Der Kreisschulinspektor instruiert die Volksschullehrer und zwar die Schwächeren sowohl in der Unterrichtsmethode, als auch in der Erziehung. Die Kreisschulinspektoren können auch den pflichtvergessenen Lehrern Geldstrafe bis zu 5 Fr. auferlegen, und sollen die drei Viertel des Schuljahres die unter ihre Aufsicht gestellten Schulen besuchen und beaufsichtigen und dem Ministerium darüber berichten. Wenn er bei seiner Visitation manche Lehrer mit irgend einem Mangel an ihrer Amtsführung gefunden hat, kann er sie während der Schulferien auf 15 Tage in einem Ort, wo es eine Volksschule gibt, zusammenrufen, um sie sowohl theoretisch als auch praktisch in ihrem Werke zu belehren (§ 133).

8. Statistik der Ausgaben usw. des Unterrichtsministeriums. Um einen Durchblick für die Ausgaben des öffentlichen Unterrichts zu geben, geben wir die folgende Tabelle an. (S. Tab. S. 137.)

9. Allgemeine Bestimmungen. 1. Alle Lehrer werden durch Prinzliches Dekret ernannt. Sie können nicht abgesetzt werden, aufser infolge einer Entscheidung des Disziplinarrates in Canea, dem ausschliefslich die Vergehen der Lehrer ohne Appellationsrecht obliegen (§ 142). Die Anklage kann geschehen infolge Unfleifses oder Nachlässigkeit seitens des Lehrers oder schlechten Betragens und Unsittlichkeit. — Die Wahl aller Lehrer steht der Regierung selbst zu.

2. Für jede Volksschule gibt es eine eigene Schulkommission (Ephorie), die berät über alles, was Unterhaltung, Verbesserung und Einrichtung des Schulhauses betrifft, wie auch Anschaffung der Schulgerätschaften, regelmäfsiger Schulbesuch usw. Sie wacht über den guten Zustand und

Ausgaben in Franks

Jahr	Ministerium	Für archäologische Zwecke	Mittlere und Höhere Schulen	Lehrerseminar	Hierodidaskaleion	Volksschulen und Höhere Mädchenschulen	Volkschulinspektoren	Budget des Unterrichts-Ministeriums	Staatsbudget
1889	27 560	51 510	74 350	—	24 650	463 000	20 700	913 270	5 274 118
1900	26 393	57 175	84 730	—	36 280	350 000	21 820	749 508	6 281 277
1901	33 380	52 300	199 070	39 000	49 470	562 280	14 120	993 300	6 994 255
1902	33 380	27 300	212 030	39 000	49 470	562 280	14 120	977 260	4 568 464
1903	33 470	78 420	200 720	40 030	50 030	525 000	11 720	975 010	5 126 601
1904	33 470	33 420	200 720	40 030	46 030	525 000	11 720	910 270	4 825 533

Gang der Schule, dafs die Lehrer ihre Pflicht erfüllen und die mittellosen Kinder in ihren Studien unterstützt werden.

3. Schuljahr und Prüfungen. — Offizieller Anfang des Schuljahres ist der 1. September und Ende der 30. Juni. Es zerfällt in zwei Halbjahre oder Semester, das Winter- und Sommersemester; das Wintersemester endet in der letzten Woche vor den grofsen Fasten vor Ostern; da finden auch die schriftlichen Winterprüfungen statt; das Sommersemester dauert bis Mitte Juni, und vom 15—30 Juni finden die schriftlichen und mündlichen Prüfungen fast in allen Schulen statt. Es wird über diese Prüfungen und überhaupt über den Zustand der Schule von den verschiedenen Direktoren der betreffenden Staatsbehörde ein schriftlicher Schlufsbericht erstattet. — Nach diesen Prüfungen beginnen anfangs Juli die grofsen Sommerferien und dauern bis Ende August. Aufser den Sonntagen bei den Christen und den Feiertagen bei den Mohammedanern sind die Schulen geschlossen auch während 30—32 religiösen und nationalen Festtagen (bei den Mohammedanern 18) im ganzen Schuljahre (Prinzliche Verordnung Nr. 130, vom 21 Nov. 1901). Dazu kommen etwa 15 Tage, welche die Winterprüfungen und 20 Tage, welche die Sommerprüfungen in Anspruch nehmen. Etwa 180—190 Tage im Jahre kommen dem Unterricht zu gute. Am Schlufs des Schuljahres finden, wie gesagt, die Versetzungsprüfungen statt (Prinzliche Verordnung Nr. 44, 53 und 57). Sie sind schriftlich und mündlich. Es kommt aber alles auf die schriftlichen Prüfungen an. Die Schüler werden in allen Fächern (abgesehen von einigen technischen, Turnen usw.) schriftlich geprüft und nur in einem durch das Los zu bestimmenden mündlich. Eine Art von Prüfungen sind die sog. Nachprüfungen (im Sept.) in einzelnen, höchstens drei, Fächern, in denen die Lehrer bei den Versetzungs- oder Abgangsprüfungen die Schüler mangelhaft ausgebildet finden.

4. Ein jeder Lehrer hält beim Unterricht vor sich eine in dem Direktorium aufbewahrte Schülerliste (Katálogos), in welchem er die Zensuren einträgt. Dieselben sind: ausgezeichnet (10), sehr gut (9 und 8), gut (7 und 6), mittelmäfsig (5), unzureichend (4 und 3), ganz unzureichend (2 und 1) und schlecht (0). Zur Versetzung in eine höhere Klasse berechtigen für das Griechische die drei ersten (10—6), für die drei übrigen Fächer auch die vierte (5) Zensur.

5. Der Unterricht wird täglich mit einem kurzen Gebet eröffnet und geschlossen. Die tägliche Unterrichtszeit beträgt gewöhnlich 6 Stunden, 4 vormittags und 2 nachmittags.

6. Strafen. Die Strafen sind (Prinzliche Verordn. vom 19. Dezember 1902, Nr. 113): Verweis, Rüge, Anweisung eines besonderen Platzes, Nachbleiben mit Strafarbeit, Entfernung von der Anstalt während 3—15 Tage, ein Jahr oder für immer aus dieser bestimmten Schule, ein Jahr oder immer aus allen öffentlichen Schulen des Staates, je nach der Wichtigkeit des Vergehens. In den letzten Fällen wird, dem Unterrichtsgesetz nach, die Entscheidung dem Minister anheimgestellt.

7. Der Vorsteher jeder Schule ruft monatlich, nötigenfalls auch öfters, eine Sitzung des Lehrkörpers zusammen. Es wird in derselben beraten über alles, was die innere Ordnung der betreffenden Schule und die Disziplin der Schüler betrifft. Die Entscheidung über jede Frage wird nach Stimmenmehrheit gefafst. Nötigenfalls stellt der Direktor sie dem Ministerium als letzter

Instanz anheim. Es werden auch Akten darüber geschrieben und von allen Lehrern unterzeichnet.

8. Die Lehrbücher, die in den Schulen zu gebrauchen sind, müssen aus den in Griechenland zur Einführung in die Schulen genehmigten gewählt werden. Die Wahl derselben auf 4 Jahre hängt in Volks- und Mädchenschulen von den Kreisschulinspektoren ab, in den Hellenischen Schulen und Gymnasien von den Lehrerkollegien der Gymnasien und Hemigymnasien.

Literatur: Bericht des Komitees für die Schulen von Kreta, im Jahre 1844. Athen 1879 (griechisch). — Paranikas, M., Skizzen zur Geschichte der Literatur und des Bildungswesens bei den Griechen vom Jahre 1453 nach Chr. an bis zum Anfang des 19. Jahrh. Konstantinopel 1867. — L'instruction publique chez les Grecs depuis la prise de Constantinople par les Turcs jusqu' a nos jours par G. Chassiotis. Paris 1881. — Kalender für Kreta des türkischen Mondjahres 1309 = 1891/1892, herausgeg. von der General-Verwaltung von Kreta. Canea 1892. — Das Gymnasium von Canea usw. im Schuljahre 1892/1893, herausgeg. von J. Perdikaris. Herakleion 1893. — Die Unterrichtsgesetze bei den Christen von G. Plumides. (»Spezielle Gesetze«, Heft II.) Canea 1895. — Die Organisierung des Schulwesens auf Kreta von P. P. Oikonomos. Athen 1903. — Kretischer Staat. Unterrichtsministerium. Skizzen zur Geschichte des Unterrichtswesens auf Kreta. Canea 1904.

Canea. Ioh. E. Kalitsunakis.

Kriecherei

Keine Untugend widerspricht in so hohem Grade der Charakterstärke der Sittlichkeit wie die aus Selbstsucht, Schmeichelei, Schleicherei, Duckmäuserei und Hundedemut zusammengesetzte Kriecherei. In ihr verkörpert sich die Verneinung des Rechts der sittlichen Selbstbehauptung. Ihr innerstes Wesen ist Selbstentwürdigung, die sich um persönlichen Vorteils willen in das Gewand der Selbstverleugnung kleidet. Der Kriecher leistet aus Selbstsucht freiwillig Verzicht auf die heiligsten Rechte der Persönlichkeit, auf Überzeugung und edle Selbstbetätigung, und verdient die Verachtung, die man seinem ehrlosem Tun entgegenbringt. Zumeist ist Kriecherei mit Herrschsucht nach unten hin vergesellschaftet; jene bedeutet dann lediglich das Mittel, um diese zu befriedigen. Entschuldbar ist sie, insofern sie sich auf psychopathischer Grundlage, auf dem Boden krankhafter Geistes- und Gemütsentartung, entwickelt hat. Ihre Nährwurzeln ruhen im Gefühle der eigenen Schwäche, liegen also mehr auf dem Gebiete des Gemütes und des Willens, als auf dem der Vorstellung. In Zeiten sittlichen Niederganges gestaltet sie sich zu einem schweren Krebsschaden des Volkslebens. Dem Höflinge und dem Stellenjäger wird sie zur anderen Natur. Kinder haben in der Regel wenig Anlage dazu; wenn sie zu Kriechern werden, so ist ihre Erziehung ein frevelhaftes Beginnen, ein jesuitisches Werk zu nennen, das unverantwortlicherweise der Kindesnatur die Kraft zur Selbstbehauptung geraubt hat. Echte Erziehung lehrt, indem sie auf wahre Demut dringt, die Autorität achten ohne Selbsterniedrigung. Wer zu Kriecherei geneigte Kinder zu erziehen hat, darf diesen Grundsatz nie aus dem Auge verlieren.

Leipzig. Gustav Siegert.

Kriminalistik der Jugendlichen

s. Verbrechertum der Jugendlichen

Krittelig

Der Sprachgebrauch verbindet mit diesem Worte die Begriffe: mürrisch, reizbar, empfindlich, grübelig, mifstrauisch, tadelsüchtig, wunderlich, ärgerlich und zänkisch. Der Krittelige übt an allem kleinliche Kritik, nur nicht an sich selbst, und versauert seiner Umgebung das Leben durch öde Kleinmeisterei und widerwärtige Nörgelei. In einzelnen Fällen geht Krittelei mit boshafter Lust am Entstellen der Wahrheit Hand in Hand. Ihre Ursachen liegen teils in der Anmafsung, alles besser zu wissen, teils in starker Verbitterung des Gemütes bezw. in krankhafter Überreizung des Gefühls. Man findet sie bei Personen, die mit reizbarer Schwäche behaftet sind, bei körperlich und geistig Übermüdeten, bei Pedanten, alten Jungfern und Hysterischen. Jeder Kranke ist zur Krittelei geneigt, am meisten der seelisch leidende. Bei tiefgehender Verstörung des Geistes- und Gemütslebens tritt Krittelei in Gemeinschaft mit Wahnvorstellungen, Zweifelzwang und teilweiser Unzurechnungsfähig-

keit auf und artet in Krittelsucht aus. Krittelige Kinder gebärden sich meist altklug in Wort und Tat. Hie und da wird die Neigung zur Krittelei auf dem Wege der Nachahmung bezw. psychischen Ansteckung von Erziehern und Lehrern auf die Kinder übertragen. Die Behandlung kritteliger Kinder mufs mit der Hebung der körperlichen Gesundheit, besonders des Nervensysems, beginnen, auf Beseitigung der Antriebe zum Kritteln bedacht sein, durch Beispiel, Gewöhnung und Belehrung dem psychischen Zwange zum Zweifeln und Nörgeln entgegenarbeiten und dem Gemüte die zur Begründung des Wohlwollens erforderliche heitere Ruhe verleihen. Auch hier mufs, wie bei allen Kinderfehlern, alles daran gesetzt werden, dafs der Zögling Herr seiner selbst werde. Vergl. hierzu: Mäkelsucht.

Leipzig. Gustav Siegert.

Krüppelheime

1. Begriff des Krüppels. 2. Körperliche und geistige Eigentümlichkeiten des Krüppels. 3. Schicksal des Krüppels aufserhalb einer Anstalt. 4. Aufgaben der Krüppelheime. 5. Einrichtung der Krüppelheime. 6. Zweckmäfsige Gröfse der Krüppelheime. 7. Wahl zur Aufnahme geeigneter Pfleglinge. 8. Wahl des Platzes für Krüppelheime. 9. Erfolge der Krüppelheime. 10. Verzeichnis der bis jetzt bestehenden Krüppelheime.

1. Begriff des Krüppels. Unter Krüppeln versteht man solche Menschen, welche dauernd im Gebrauche ihrer Gliedmafsen behindert und dadurch mehr oder weniger hilflos geworden sind. In der Regel wird man den Begriff des Krüppels auch mit dem einer Verunstaltung des Körpers verbinden, denn der beim Krüppel geschädigte Bewegungsapparat ist es, welcher dem Körper seine Form gibt; die Gebrauchsunfähigkeit seiner Gliedmafsen ist auf die Dauer mit einer Veränderung ihrer Gestalt, mit einer Entstellung verbunden. Nur die dauernde Gebrauchsunfähigkeit der Glieder führt zur Verkrüppelung im Gegensatze zu vorübergehender Gebrauchsunfähigkeit bei Unfall und bei Krankheit. Ein Mensch mit einem gebrochenen Bein ist noch nicht als Krüppel zu betrachten; nur wenn der Bruch nicht oder nur so zur Ausheilung kommt, dafs die Gehfähigkeit des Beines nicht wiederkehrt, wird er zum Krüppel. Damit ist jedoch nicht gesagt, dafs der Krüppel ein Mensch wäre, an welchem die ärztliche Kunst unter allen Umständen vergeblich wäre; im Gegenteil bedürfen die Krüppel sehr häufig dringend einer ärztlichen Behandlung. Es kann auch die Verkrüppelung einer Heilung fähig sein.

Die Verkrüppelung ist entweder eine angeborene oder eine erworbene. Die angeborene Verkrüppelung, die Mifsbildung, beruht am häufigsten auf einem Defekt eines oder mehrerer Glieder (Arm, Bein) oder auf dem Defekt eines wichtigen Bestandteiles einer Extremität. Entweder fehlt der periphere Endteil der Extremität, dann ist nur noch ein Stummel derselben vorhanden (angeborene Verstümmelung) oder es fehlt ein wesentlicher Bestandteil des Knochengerüstes in der Kontinuität der Extremität z. B. einer der Röhrenknochen des Vorderarmes oder des Unterschenkels, wodurch der peripher vom Defekt gelegene Teil seinen Halt und seinen normalen Ansatz verliert und dadurch mehr oder weniger unbrauchbar wird. Endlich kann auch nur die Verbindung der Knochen einer Extremität oder ihre Konfiguration schon bei der Geburt eine abnorme sein und dadurch der Gebrauch des Gliedes behindert werden; z. B. bei angeborenen Verrenkungen oder beim angeborenen Klumpfufs.

Die erworbene Verkrüppelung kann durch Krankheit oder durch Verletzung herbeigeführt werden. Unter den Krankheiten, welche eine Beeinträchtigung der Gliedmafsen zurücklassen, sind in erster Linie die Erkrankungen des Nervensystems zu nennen, besonders die Gehirnerkrankungen, weiterhin die Erkrankungen des Bewegungsapparates selbst. (Erweichung der Knochen durch Rhachitis oder Tuberkulose oder Muskelerkrankungen.) Unter den Knochenerkrankungen sind besonders die der Wirbelsäule verhängnisvoll, welche durch eine Schädigung des Rückenmarkes eine vollständige Lähmung der untern Gliedmafsen herbeiführen können.

Verletzungen sind sehr häufig Ursache von Verkrüppelung. Es kommen hier nicht nur die Verstümmelungen, d. h. der Verlust einzelner Gliedmafsen durch einen Unfall in Betracht, sondern auch die Verkrüppelungen, welche durch Lähmung oder

Versteifung eines Gliedes infolge eines Unfalls herbeigeführt werden.

Die erworbenen Verkrüppelungen müssen geschieden werden in solche, welche bei Kindern stattfinden und solche bei Erwachsenen, d. h. bei solchen Personen, bei denen die geistige Entwicklung im wesentlichen beendet ist. Bezüglich der Krüppel-Fürsorge nehmen unter letzteren die Verkrüppelungen der Arbeiter durch einen Betriebsunfall eine Sonderstellung ein. Bei ihnen ist in Deutschland der Staat zu einer Fürsorge durch entsprechende Geldentschädigung (Unfallrente) gesetzlich verpflichtet, so dafs der durch Betriebsunfall Verkrüppelte im allgemeinen der Hilfe durch Privatwohltätigkeit nicht bedarf.

2. Körperliche und geistige Eigentümlichkeiten des Krüppels. Durch die Verkrüppelung wird der Getroffene nach verschiedenen Richtungen hin geschädigt. In erster Linie leidet seine freie Beweglichkeit. Er ist, wenn die Verkrüppelung die unteren Extremitäten betrifft, in seiner Gehfähigkeit behindert; wenn die Arme befallen sind, so ist er, wenn ihm nicht besondere Hilfe gebracht wird, zu den meisten zum Broterwerb notwendigen Arbeiten unfähig, besonders wenn er seiner sozialen Stellung nach auf seiner »Hände Arbeit« angewiesen ist. Trifft aber die Verkrüppelung das Individuum vor Abschlufs der geistigen Entwicklung, so wird der Verkrüppelte doppelt geschädigt dadurch, dafs er durch den körperlichen Fehler auch in seiner geistigen Entwicklung zurückbleibt. Die durch die körperliche Mifsbildung bedingte Behinderung in der Entfaltung der geistigen Fähigkeiten ist bei einem verkrüppelten Kinde unausbleiblich. Das Kind kann nicht wie andere Kinder in die Schule gehen, oder es kann den Griffel oder die Feder nicht führen oder es ist im Sprechen behindert. In jedem Falle entbehrt es die Anregung, welche der dauernde Verkehr mit vollwertigen Kindern mit sich bringt. Infolge dieser Hilflosigkeit nimmt es eine Sonderstellung ein, welche eine nachteilige Äufserung des Charakters auf zweifache Weise mit sich bringt. Auf der einen Seite leidet unter den gewöhnlichen Verhältnissen durch tatsächliche Hilflosigkeit die Energie des Kindes. Ebenso wie von aufsen aus Unkenntnis seiner Leistungsfähigkeit keine höheren Ansprüche an das Kind gestellt werden, so pflegt auch das Kind an sich selbst keine strengen Anforderungen zu stellen. Das Pflichtgefühl wird bei ihm nicht geweckt und zu der Arbeitsunfähigkeit gesellt sich nach und nach immer mehr eine gewisse geistige Trägheit und Arbeitsscheu. Weiterhin wird das Verhältnis des Kindes zu seiner Umgebung allmählich ein immer eigenartigeres, für beide Teile nachteiliges. Das Kind ist nicht im stande zu geben, sondern nur zu empfangen und darnach, ob seinen berechtigten oder unberechtigten Wünschen nachgegeben wird, regelt sich sein Verhalten zu seiner Umgebung. Verkrüppelte Kinder sind häufig die schlimmsten Tyrannen der Familie, deren Eigensinn sich nicht nur die Geschwister, sondern auch Vater und Mutter unweigerlich beugen. Sie wissen sich ihre Hilflosigkeit und das Mitleid, mit dem sie umgeben werden, so zu nutze zu machen, dafs ihnen jeder Wunsch erfüllt und jede Unart nachgesehen wird, die bei einem gesunden Kinde derselben Familie streng bestraft werden würde. Noch ein weiterer Umstand beeinflufst die geistige Entwicklung des Krüppelkindes erheblich, das ist das labile geistige Gleichgewicht, welches die Verkrüppelung mit sich bringt. Solche Kinder sind, besonders wenn es sich um angeborene Verkrüppelung oder eine Verkrüppelung infolge Hirnerkrankung handelt, häufig a priori geistig minderwertig: Sie neigen zu einer geistigen Stumpfheit einerseits und zu geistigen Erregungszuständen (Krämpfen u. dergl.) andrerseits. Ferner sind aber diese Kinder durch eine schnelle geistige Ermüdbarkeit ausgezeichnet. Die Leistungsfähigkeit eines solchen Kindes ist daher eine schwankende und wechselnde, häufig von körperlichen Indispositionen abhängige. Die Kinder sind nur zu einer kurz andauernden Anspannung ihrer geistigen Kräfte befähigt und z. B. nicht im stande, dem Unterrichte einer gewöhnlichen Schulstunde bis zum Schlusse zu folgen.

Infolge ihrer Verkrüppelung und der damit behinderten Bewegung in der freien Luft ist ihr Stoffwechsel ein träger. Die Kinder sind anämisch und zeigen alle die Erscheinungen der verminderten Leistungs-

fähigkeit, welche die Blutarmut auch bei vollwertigen Menschen zur Folge hat.

Alle diese Umstände machen ein verkrüppeltes Kind unfähig, dem Lehrgange, welcher für die Entwicklung eines vollwertigen Kindes gegeben ist, zu folgen. Weiter ist die Scheu, welche die Umgebung vor ihnen hat, für ihre Entwicklung aufserordentlich nachteilig. Diese Scheu ist besonders bei Kindern ausgeprägt. Wenn gesunde Kinder sich beim Spielen von der Arbeit erholen, sitzt das verkrüppelte Kind abseits allein und fühlt sich allmählich immer mehr isoliert und gemieden. Die Scheu, welche gesunde Kinder vor einem Krüppelkinde zeigen, ist nicht nur eine Zurückhaltung infolge der fremdartigen innern und äufsern Erscheinung des Kindes, sondern sie beruht auch auf einer Abscheu vor der äufsern unserm Schönheitssinn widersprechenden Körperform des Krüppels, und da diese Abscheu in den Augen des Krüppels als eine unverdiente feindselige Kundgebung, als eine Kränkung erscheinen mufs, so mufs sie auch auf die Dauer einen Stachel zurücklassen; sie mufs ihn mifstrauisch und menschenfeindlich machen, und durch das Kundgeben einer solchen Denkungsweise wird die Kluft zwischen ihm und einem Gesunden eine immer tiefere.

3. Schicksal des Krüppels aufserhalb einer Anstalt. Was wird nun aus einem solchen Krüppelkinde, das in ärmlichen Verhältnissen aufwächst und dessen Eltern selbst auf der Hände Arbeit angewiesen sind? Schon in frühester Kindheit ist es im besten Falle dauernder Gegenstand des Kummers und der Sorge der Eltern. Es macht fortwährend besondere Aufwendungen notwendig. Dadurch, dafs es dauernder Wartung bedarf, hemmt es die Leistungsfähigkeit der Mutter bei Besorgung der übrigen auf ihr lastenden Pflichten, und in vielen Fällen geht es trotz guten Willens seitens der Eltern in frühem Alter infolge Mangel an Pflege zu Grunde. Wird es aber älter und ist nicht im stande am Schulunterrichte teilzunehmen, so wird seine Stellung eine immer exceptionellere. Es bleibt in seiner geistigen Entwicklung immer mehr zurück, wird immer einseitiger und eigentümlicher und immer schwieriger zu behandeln. Wenn es dann weiter heranwächst, wird es besonders nach dem Tode der Eltern immer schwerer für ein solches bejammernswertes Wesen eine Unterkunft zu finden. Welcher Meister wird ein solches unglückliches Geschöpf als Lehrling annehmen? Aber als Tagelöhner, wo die rohe Körperkraft zum Erwerb des Unterhalts unentbehrlich ist, wird der Krüppel noch schwieriger sein Brot finden. Überall mufs er hinter den vollwertigen Arbeitern zurückstehen und ist im besten Falle ein fünftes Rad am Wagen, eine unnütze Drohne, welche nirgends von Nutzen ist, und so fällt er der Gemeinde zur Last und legt sich auf Bettelei oder wird dem Armenhause überwiesen, wo er weiter vegetiert, sich und seiner Umgebung zur Qual. Die Kosten, welche dem Gemeinwesen durch solche arbeitslosen und auch wohl arbeitsscheuen Krüppel erwachsen, sind beträchtlich. Die Zahl der Krüppel hat man in Deutschland auf 22000, ja sogar auf 500000 geschätzt und die Summe, welche alljährlich zu ihrer Unterstützung ausgegeben wird, auf 12 Millionen Mark.

Wenn danach auch der Staat alle Ursache hätte, sich der Krüppelpflege anzunehmen, so ist doch in dieser Beziehung, abgesehen von der Fürsorge für Unfallverletzte, bisher nur wenig oder nichts geschehen und die private Mildtätigkeit ist es, welche sich durch Gründung von Krüppelheimen besonders in den nordischen Ländern ein dauerndes Denkmal gesetzt ha.

4. Aufgaben der Krüppelheime. Die Krüppelanstalten stellen sich die Aufgabe, den Krüppel geistig und körperlich weiter zu bilden, d. h. also die Verkrüppelung mehr oder weniger zu heilen und den Krüppel in den Stand zu setzen, sich selbst sein Brot zu verdienen und sich von der Mildtätigkeit seiner Mitmenschen unabhängig zu machen. Das »Krüppelheim« soll dem Krüppel sein Heim, seine Familie möglichst ersetzen. Es soll ihn nicht nur in liebevolle Pflege aufnehmen, sondern soll zu seiner Entwicklung alles das tun, was die Familie und die Schule infolge der Eigenartigkeit des Krüppels nicht zu leisten vermochte und was infolge der besonderen Einrichtungen der Anstalt in dieser noch erreichbar ist. Das Krüppelheim hat daher für möglichste körperliche und geistige Entwicklung des Krüppels zu sorgen, und da

die geistige Entwicklung wesentlich unter dem körperlichen Gebrechen leidet, so ist die tunlichste Beseitigung oder Besserung des körperlichen Leidens eine Vorbedingung für eine erfolgreiche geistige Erziehung. Es mufs infolgedessen mit der körperlichen, d. h. mit der ärztlichen Behandlung, soweit dieselbe Aussicht auf Erfolg bietet, der Anfang gemacht werden. Weiterhin mufs aber die geistige Erziehung des Krüppels ganz besonders kultiviert werden. Hier ist zunächst die Schaffung positiver Kenntnisse und eines Wissensschatzes in den Hintergrund zu stellen. Der Krüppel mufs vielmehr zunächst aufnahmefähig gemacht werden. Infolge seiner geistigen Eigenart und häufigen psychopathischen Minderwertigkeit bedarf er einer ganz besonderen eingehenden individualisierenden und sachverständigen pädagogischen Behandlung. Er mufs aus seiner geistigen Trägheit aufgerüttelt und arbeits- und schaffenslustig gemacht, es mufs in ihm ein gewisses Pflichtgefühl geweckt werden. Weiterhin mufs aber während der ganzen Erziehung auf seine häufig verminderte geistige Leistungsfähigkeit Rücksicht genommen werden: Übung und Schonung müssen wie zur Steigerung der körperlichen Kräfte, so auch zu der der geistigen Fähigkeiten Hand in Hand gehen. Die weitere Erziehung mufs ihm den oft fehlenden sittlichen Halt und die nötige moralische Festigkeit geben und endlich wird der Unterricht für positive Kenntnisse sorgen, soweit seine körperlichen und geistigen Eigentümlichkeiten und die äufseren Mittel es erlauben. Wie einzelne Beispiele zeigen, sind auch schwer Verkrüppelte bei eiserner Energie von seiten des Schülers und des Lehrers fähig, einen hohen Bildungsgrad zu erreichen. Im wesentlichen werden die Kenntnisse des Krüppels auf die des Volksschulunterrichts zu beschränken und nach dessen Absolvierung eine weitere Aufgabe zu erfüllen sein, das ist die, ihn einem Beruf zuzuführen, in dem er sich selbständig machen kann.

Schon früh wird man neben der körperlichen und wissenschaftlichen Erziehung die Kinder in technischen Fertigkeiten unterrichten und dadurch ihre Hand geschickter und geschmeidiger machen und durch das Gefühl, durch der Hände Arbeit etwas geleistet zu haben, ihr Selbstbewufstsein heben. Dann wird man bei der Wahl des Berufs tunlichst nach den Neigungen und Fähigkeiten des Krüppels entscheiden und gern einer solchen Tätigkeit, welche ohne grofse körperliche Kräfte eine gewisse Geschicklichkeit erfordert, den Vorzug geben. Endlich wird das Krüppelheim dafür sorgen, dafs der Krüppel das einmal Erlernte zu verwerten Gelegenheit hat, damit er nicht wieder verarmt oder in Untätigkeit zurücksinkt, — es wird ihm also Absatz für seine Arbeiten verschaffen. Neben diesen reellen Aufgaben wird es auch die ideellen der christlichen Nächstenliebe zu erfüllen haben. Es wird dem Krüppel das Leben in der Familie möglichst zu ersetzen suchen, es wird alles tun, um ihn sein körperliches Leiden vergessen zu machen und ihn durch Festigung seiner sittlichen Eigenschaften gegen die Gefahren und Widerwärtigkeiten, welche ihm beim Austritt aus der Anstalt drohen, zu stählen suchen.

5. Einrichtung der Krüppelheime. Die Ansprüche, welche an ein gut geleitetes Krüppelheim gestellt werden müssen, sind folgende:

Das Heim mufs alle jene Vorrichtungen besitzen, welche uns zur Bekämpfung des körperlichen Gebrechens zur Verfügung stehen. In erster Linie mufs ein tüchtiger in der Orthopädie vollständig erfahrener Arzt vorhanden sein, welchem die nötigen Hilfskräfte zur Seite stehen. Besonders ein tüchtiger Bandagist zur Herstellung der Schienen, Prothesen usw., ist für die Anstalt unerläfslich. Weiter müssen die Räumlichkeiten und Einrichtungen, welche eine orthopädische Behandlung erforderlich macht, vorhanden sein. Ein aseptischer Operationssaal mit den notwendigen Instrumentarien ist unbedingt erforderlich. Ferner ist für die orthopädische Nachbehandlung ein grofser orthopädischer Saal zur Vornahme der gymnastischen Übungen notwendig. Ein Krankenzimmer getrennt für Knaben und Mädchen mufs vorhanden sein, endlich auch Isolierräume für ansteckende Kranke, wenn nicht, was immer vorzuziehen, ein Krankenhaus in der Nähe ist, in dessen Isolierräumen von ansteckenden Krankheiten befallene Pfleglinge untergebracht werden können. Die Krüppel sind, wie wir gesehen haben, ihrer ganzen

Konstitution nach schwächlich und kränklich, daher ist auf die Regeln der Hygiene beim Bau eines Krüppelheimes besonderes Gewicht zu legen; viel Licht und viel frische Luft mufs geschaffen werden, ohne dafs dabei die Einrichtung in eine luxuriöse auszuarten braucht, wie denn alles überflüssige, monumentale beim Bau eines Krüppelheims vom Übel ist. Im Gegenteil werden im allgemeinen bei der verschiedenen Behandlung, die die einzelnen Pfleglinge erheischen, im ganzen kleine Räume einzurichten und nur für die Efs- und Schlafzimmer gröfsere Räume von Nutzen sein. Dafs eine vollständige Badeeinrichtung vorhanden sein mufs, ist selbstverständlich. Infolge der Unbeholfenheit der Pfleglinge sind Treppen möglichst zu beschränken und bequem einzurichten, Schwellen möglichst zu vermeiden, allenthalben Geländer anzubringen u. dergl. Zur Verminderung der Feuergefährlichkeit ist von offenen Flammen abzusehen und möglichst eine Zentralheizung und elektrische Beleuchtung einzurichten.

Für den Unterricht der Pfleglinge ist die Anstellung eines in der Behandlung minderwertiger Kinder erfahrenen Pädagogen, welcher mit dem Arzte Hand in Hand arbeiten mufs, erforderlich. Die Zahl der pädagogischen Kräfte und der notwendigen Klassen wird sich nach der Zahl und der jeweiligen Eigenart der Pfleglinge richten müssen. Der Pädagog wird seine Tätigkeit nicht auf die Schulklasse beschränken, sondern sich auch aufserhalb derselben seinen Zöglingen widmen, um sich in ihre Eigenarten immer mehr hineinzuleben und denjenigen sittlichen Ernst und die Festigkeit des Charakters seinen Schutzbefohlenen einzupflanzen, welche gerade für den Krüppel in dem späteren Kampf ums Dasein erforderlich ist. Der wissenschaftliche Unterricht wird durch häufige Pausen und durch Stunden, welche der körperlichen Entwicklung und technischen Fertigkeiten gewidmet sind, unterbrochen werden.

Endlich ist für ältere Zöglinge die Einrichtung von Lehrstuben erforderlich, in welchen sie für einen Beruf vorgebildet werden und in welchen event. auch entlassene Pfleglinge Arbeit finden. Als Lehrmeister haben sich erwachsene Krüppel am besten bewährt. Die Lehrfächer, welche erlernt werden können, sind mannigfach: Für Mädchen besonders die Verrichtungen des Haushaltes und der weiblichen Handarbeiten, für Knaben fast alle Handwerke, Schreiben, Zeichnen u. dergl. mehr. Die Erfahrung hat gezeigt, dafs Krüppel in den verschiedensten Handwerken, und besonders in den Kunsthandwerken, Hervorragendes zu leisten befähigt sind, wenn sie auch in Bezug auf die Schnelligkeit der Herstellung mit Gesunden nicht zu konkurrieren vermögen.

6. Zweckmäßige Größe der Krüppelheime. Die Anforderungen, welche danach an ein Krüppelheim gestellt werden müssen, sind nicht nur in Bezug auf das Personal, sondern auch bezüglich der Räumlichkeiten und Einrichtungen sehr mannigfaltige, und es ist deshalb notwendig, wenn die Betriebskosten für den einzelnen nicht allzu hohe werden sollen, dafs die Zahl der Pfleglinge keine zu geringe sei. 100—200 Pfleglinge dürften für ein vollständiges Krüppelheim die angemessene Zahl sein. Auf der anderen Seite würde wieder eine zu grofse Zahl von Pfleglingen für den einzelnen von Nachteil sein: erstens würden die Pfleglinge aus einem zu grofsen Umkreise einberufen werden müssen und die Trennung von den Eltern und der Familie dadurch sehr erschwert werden. Weiter aber würde es bei einer zu grofsen Zahl dem Pädagogen schwer werden, die gebührende Rücksicht auf den einzelnen zu nehmen. Ferner würde dadurch der familiäre Charakter der Anstalt leiden und das wäre ein schwerer Nachteil. — Man mufs den Kindern, die man in ihrer Hilflosigkeit aus der Familie herausreifst, das Familienleben zu ersetzen suchen. Aus diesem Grunde bin ich auch gegen einen Vorschlag, welcher gemacht worden ist, dahingehend, möglichst viele Kinder wohlhabender Eltern in Krüppelheime aufzunehmen und diese zu einem höheren Satze zu verpflegen. Dadurch würde die Rentabilität der Anstalt sich wohl steigern lassen, aber der familiäre Charakter würde durch die Betonung der Standes- und Vermögensunterschiede eine schwere Einbufse erleiden.

7. Wahl der zur Aufnahme geeigneten Pfleglinge. Wir haben gesehen, dafs die

Aufgaben des Krüppelheims auch im engen Rahmen aufserordentlich mannigfaltige sind. Deshalb empfiehlt es sich auch, die Grenzen für die Aufnahme möglichst eng zu ziehen. Idioten sowohl als auch Taubstumme und Blinde sind von der Aufnahme auszuschliefsen. Für diese kann in den entsprechenden Spezial-Anstalten besser gesorgt werden und sie würden notwendigerweise die Entwicklung der übrigen Pfleglinge hemmen. Dagegen sind alle an den Gliedmafsen verkrüppelten Kinder — wenigstens versuchsweise — zur Aufnahme geeignet, soweit sie nicht zugleich blödsinnig sind. In gröfseren Anstalten wird man die nicht bildungsfähigen von den bildungsfähigen in besonderen Siechenabteilungen trennen, in welchen auch erwachsene Krüppel untergebracht werden. Letztere sollten unter Krüppelkindern nur dann Aufnahme finden, wenn sie arbeitsfähig und arbeitswillig sind, sonst gehören sie in Siechen- oder Armenhäuser. Den Vorschlag, durch Betriebsunfall Verkrüppelte in die Krüppelheime aufzunehmen, welchen Vulpius gemacht hat, halte ich für bedenklich. Durch die grofsen pekuniären Mittel der Berufsgenossenschaften könnte freilich den meist kärglich mit irdischen Gütern beglückten Krüppelheimen in mancher Beziehung geholfen werden, aber wie heute unsere sozialen Verhältnisse liegen, sind gerade die Unfallverletzten nichts weniger als arbeitswillig. Im Gegenteil sind sie häufig zu einem Kampf bis aufs Messer mit den Berufsgenossenschaften bereit, um sich dauernd dem Müfsiggange hinzugeben und zeigen sich dementsprechend auch meist gegenüber ärztlichen Mafsnahmen renitent, so dafs sie die Crux der Krankenhäuser bilden, in welchen sie Aufnahme finden. Derartige Elemente werden die Arbeitsfreudigkeit der Krüppel nicht fördern und unter Umständen das Leben und Streben der ganzen Anstalt lähmen. Mag man daher für Unfallverletzte Arbeitsschulen einrichten, so wird das gewifs ein grofser Segen sein, von den Schulen für heranwachsende Krüppel bleiben sie vorläufig, bis sich die Verhältnisse weiter geklärt haben, besser fern.

Kinder wohlhabender Eltern sind zur Aufnahme in ein Krüppelheim dann zu empfehlen, wenn ihr Leiden ein so schweres ist, dafs auch der Wohlstand der Eltern nicht zur Überwindung der entstehenden Hindernisse für die Entwicklung des Kindes ausreicht. Das Alter für die Aufnahme verkrüppelter Kinder ist am besten das des ersten Schulbeginns, oder, wenn das Leiden Aussicht für ärztliche Behandlung bietet, ein noch früheres, da sich die ärztliche Behandlung meist, je früher sie einsetzt, desto erfolgreicher gestalten wird.

8. Wahl des Platzes für Krüppelheime. Bei den mannigfachen Ansprüchen, welche bezüglich Personal und Einrichtung an ein Krüppelheim gestellt werden müssen, liegt es auf der Hand, dafs dasselbe weniger günstig auf dem Lande, als in der Stadt oder noch besser in der Nähe einer Stadt errichtet wird, wo frische Luft und ein gröfserer Garten nicht unerschwinglich und gleichzeitig tüchtige Hilfskräfte zur Verfügung stehen, ferner auch Abnahmequellen für die Arbeiten der Zöglinge und Unterkunft für entlassene Zöglinge, welche noch mit der Anstalt in Verbindung stehen.

9. Erfolge der Krüppelheime. Die Erfolge, welche man bisher in Krüppelheimen erzielt hat, sind aufserordentlich schöne und geradezu überraschende. Besonders in den nordischen Ländern hat man in Arbeitsschulen für Krüppel Hervorragendes geleistet.

Statt griesgrämiger und verbitterter Gesichter sieht man hier arbeitsfreudige und arbeitsstolze, fröhliche Menschen, denen die Freude aus den Augen leuchtet, wenn man die Anstalt und ihre Arbeitsprodukte besichtigt. Sie sind dem Hohn und dem Gefühle der Verlassenheit entrückt und werden allmählich zum grofsen Teil dauernd auf eigene Füfse gestellt. In der Königlich Bayrischen Zentral-Anstalt für Bildung und Erziehung krüppelhafter Kinder zum Beispiel ist der Lehrgang auf 3 Jahre berechnet. Nach dieser Zeit bedarf nur noch 15 % der Hilfe durch die Anstalt und nur 8 % fällt später der Armenpflege wieder anheim. Die jährlichen Verpflegungskosten belaufen sich dabei nur auf 500 Mark! Wer einmal eine Krüppel-Anstalt besucht hat, der wird sich des tiefen Eindrucks, den das Leben und Streben in derselben macht, nicht erwehren können und wird ein eifriger Anhänger der Bewegung zur Hilfeleistung für die Krüppel werden und bleiben. So hat denn eine

Anstalt immer den Anlafs zur Gründung neuer gegeben und es haben sich immer mehr edeldenkende und einsichtsvolle Menschen gefunden, denen das Schicksal der Krüppel am Herzen lag und welche den Nutzen derartiger Anstalten für das Gemeinwesen erkannten und ihre Kraft zur Förderung der Krüppelheime einsetzten. Es ist zu bedauern, dafs der Staat bisher nur geringes Interesse an der Bewegung für die Fürsorge der Krüppel nimmt und dafs auch in nächster Zeit keine staatliche Hilfe für dieselben zu erwarten ist.

Im folgenden gebe ich ein Verzeichnis der bisher gegründeten Heimstätten für Krüppel mit Angabe der Zeit ihrer Gründung und der Zahl der Krüppel für welche sie eingerichtet sind. Möchten der Zahl, die in den letzten Jahren so erheblich gewachsen, sich immer neue anschliefsen; denn noch tut Hilfe den Krüppeln bitter not, noch ist es nur ein kleiner Prozentsatz, der bisher in Krüppelheimen den gesuchten Schutz gefunden hat!

10. Verzeichnis der bis jetzt (1903) bestehenden Krüppelheime.

Deutschland

1. Kgl. Bayerische Centralanstalt für Bildung und Erziehung krüppelhafter Kinder. 1832 als Privatanstalt von Johann Edler von Kurz gegründet, 1844 in eine öffentliche Anstalt verwandelt. 80 Plätze.
2. Armenheilanstalt Paulinenhülfe für orthopädisch Kranke in Stuttgart, gegründet 1845. 88 Plätze.
3. Maria-Marthastift in Ludwigsburg (Württemberg), gegründet 1879 für verkrüppelte Mädchen. 38 Plätze.
4. Gustav Wernerstiftung in Reutlingen (Württemberg), gegründet 1882. 36 Betten.
5. Samariterhaus Stammheim (Württemberg), für weibliche Krüppel, gegründet 1885, 60 Betten.
6. Krüppelheim Nowawes bei Potsdam, gegründet 1886. 150 Betten.
7. Samariterhaus Reichenberg (Württemberg) für männliche Krüppel, gegründet 1885. 60 Betten.
8. Wilhelmsstift in Ludwigsburg (Württemberg) für verkrüppelte Knaben, gegründet 1892. 25 Plätze.
9. Blödenanstalt Ketschendorf (Prov. Brandenburg), gegründet 1892. 25 Plätze für Krüppel.
10. Westdeutsche Bildungs-, Heil- und Heimstätte für Verkrüppelte »Bethesda« in Kreuznach, gegründet 1892. 120 Betten.
11. Anstalt für verkrüppelte Mädchen in Neu-Torney bei Stettin, gegründet 1896. 10 Betten.
12. Königin Karola-Stiftung in Dresden, gegründet 1896 von der Königin Karola von Sachsen. 28 Betten.
13. Kinderheim des Siechenhauses in Niederlössnitz bei Kötschenbroda (Königr. Sachsen), gegründet 1896. 50 Betten.
14. Krüppelheim Angerburg (Ostpreufsen), gegründet 1897 von Superintendent Braun. 200 Betten.
15. Krüppelheim Annastift in Kirchrode bei Hannover, gegründet 1897. 80 Plätze.
16. Krüppelheim »Alten Eichen« zu Stellingen bei Altona (früher in Altona), gegründet 1898 von Pastor Schäfer. 50 Betten.
17. Samariterhaus für gebrechliche Kinder in Cracau bei Magdeburg, gegründet 1899 von Superintendent Pfeiffer. 200 Betten.
18. Krüppelheim Alt-Colziglow (Pommern), gegründet 1899. 24 Plätze.
19. Krüppelheim Bischofswerder (Westpreufsen), gegründet 1899. 40 Betten.
20. Krüppelheim »Bethesda« in Marklissa (Schlesien), gegründet 1900. 32 Betten.
21. Elisabethheim in Rostock i. M., gegründet 1900. 22 Betten.
22. Anna-Luisenstift in Blankenburg (Thüringen). 10 Betten.

Im Entstehen begriffen bezw. geplant:

23. Krüppelanstalt in Rothenburg (Schlesien).
24. Krüppelheim in Zell im Wiesenthal (Baden).
25. Krüppelheim zu Arnstadt (Thüringen) zur Pflege verkrüppelter, bildungsfähiger Kinder.

Frankreich

1. Liebesanstalt des Pfarrers Jean Bost in La Force (Dordogne), nahm 1845 zuerst Krüppel auf.
2. Anstalt für verkrüppelte Mädchen der Vincentinerinnen in Paris, gegründet 1853. 300 Plätze.
3. Anstalt für verkrüppelte Knaben der barmherzigen Brüder des heiligen Johann von Gott, gegründet 1858. 200 Betten.

England

1. Cripples home and industrial school for girls in London, gegründet 1850. 70 Betten.
2. National industrial home for crippled boys in London.
3. Moore-street home for crippled boys in London.

Schweiz

1. Anstalt für körperlich gefährdete Mädchen in Muri bei Bern, gegründet 1861.
2. Mathilde Escher-Stiftung in Zürich, gegründet 1864. 12 Plätze.
3. Krüppelanstalt »auf dem Bühl in Wädensweil«.
4. Krüppelanstalt Regensberg (Kanton Zürich).

Dänemark

1. Verein, der sich verkrüppelter und gelähmter Kinder annimmt in Kopenhagen, gegründet 1872 von Pfarrer Knudsen. 150 Betten. Hervorragend durch seine Arbeitsschule.

Schweden

1. Anstalt der Frau Ebba von Ramsay in Jönköping, gegründet 1872.
2. Eugeniaheim in Stockholm, gegründet 1879 von der Prinzessin Eugenie von Schweden. 175 Betten.
3. Arbeitsschule für Verkrüppelte in Göteborg, gegr. 1885 von Dr. med. Carlander. 70 Betten.
4. Krüppelanstalt in Karlskrona, gegründet 1885.
5. Heim für Verkrüppelte in Helsingborg, gegründet 1887. 30 Betten.
6. Arbeitsschule und Heim des Vereins zum Beistand der Verkrüppelten und Gelähmten in Stockholm, gegründet 1891 von Dr. med. Wide. 15 interne und 20 externe Zöglinge.

Finnland

Arbeitsschule für Krüppel in Helsingfors, gegründet 1890.

Österreich

Kaiserin Elisabeth-Asyl für verkrüppelte Kinder in Maria-Lanzendorf bei Wien, gegründet 1900. 24 Betten.

Norwegen

»Sophies Minde«, Arbeitsschule für Verkrüppelte, gegründet 1902 von König Oskar, damit vereinigt die seit 1892 bestehende Arbeitsschule für Verkrüppelte in Christiania.

Schottland

Dr. Barnados home.

Literatur: Dr. Reinh. Natvig, Christiania: Arbeitsschulen für Verkrüppelte. Zeitschr. für orthopäd. Chirurgie. Bd. III, 1894. — Dr. Rosenfeld, Sonderkrankenanstalten und Fürsorge für Krüppel. Handbuch der Krankenversorgung und Krankenpflege. Berlin 1899. — Ders., Krüppelfürsorge und Krüppelheime in Deutschland. Zeitschr. für orthopäd. Chirurgie. Bd. VI, 1899. — Dr. H. Krukenberg, Über Heimstätten für körperliche und geistige Krüppel. Zeitschr. für Krankenpflege 1901, Nr. 10 u. 11. — Dr. O. Vulpius, Das Krüppelheim. Heidelberg 1902. Im Auftrage Ihrer Königl. Hoheit d. Frau Grofsherzogin Luise von Baden bearb. — Dr. H. Krukenberg, Über Anstaltsfürsorge für Krüppel. Vortrag, gehalten am 2. August 1902 zu Jena im Verein für Kinderforschung. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Jahrbuch der Krüppelfürsorge, herausgeg. von Pastor Th. Schäfer. Hamburg 1899—1902, enthält eine Übersicht der jährlich erscheinenden einschlägigen Literatur. — Dr. H. Zimmer, Die volkspädagogische Bedeutung und Aufgabe der Krüppelerziehung. Wissenschaftl. Beilage der Leipziger Zeitung 1903, Nr. 43. — Dr. K. Kramer, Krüppel und Krüppelheime. Archiv für Orthopädie, Mechanotherapie und Unfallchirurgie. Bd. I, Heft 3.

Liegnitz. H. Krukenberg.

Kultur und Schule

1. Der allgemeine Zusammenhang zwischen Kultur und Schule. 2. Die Kulturlage der Gegenwart. a) Allgemeines. b) Die besondere Kulturlage Deutschlands. c) Das Schulsystem Deutschlands. d) Das humanistische Kernstück der allgemeinen Bildung. e) Die beiden Flügelstücke der höheren allgemeinen Bildung. f) Das allgemeine Ziel der höheren Erziehung. 3. Die gegenwärtigen Bedürfnisse der Erziehung. a) Das ideale Schulsystem. b) Die Anpassung des idealen Schulsystems an das geschichtlich Gegebene. c) Schlufsbemerkungen.

1. Der allgemeine Zusammenhang zwischen Kultur und Schule. »Der Geist der Schule mufs sich nähren von dem uns alle umgebenden Leben, mit dessen wechselnden Zeitströmungen die Grundzüge der Bildung andere werden.« Diese Forderung Wieses bezeichnet für die Gegenwart, aus deren Schofse die Zukunft erwachsen soll, eine bestimmte, durch die Vergangenheit bedingte Aufgabe: Die Schule mufs als ein Organ im Organismus der bestehenden staatlich geordneten Gesellschaft (des sozialen Körpers) begriffen werden. Wie dieser ganze Organismus geschichtlich geworden ist, um in der Gegenwart zu leben und sich weiter zu entwickeln, so auch selbstverständlich seine einzelnen Organe. Dieser Satz bestimmt auch den Zusammenhang zwischen Kultur und Schule. Dieser Zusammenhang ist in der Vergangenheit vorhanden und darin liegt eine Gewähr für die Zukunft. Für Deutschland hat W. Rein gelegentlich (Am Ende der Schulreform? Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann], 1893) diese Beziehungen scharf hervorgehoben, gemäfs dem Leitsatz: »Schule und Kultur haben in Deutschland von den ältesten Zeiten an in engem Zusammenhang gestanden. Jede Periode hat danach gestrebt, ihr Bildungswesen nach den geistigen Bedürfnissen zu gestalten, die im Volke lebendig waren. In der jedesmaligen Gestaltung des Schulwesens spiegelt sich die Entwicklung der kulturellen Strömungen wider.« Ähnliches läfst sich auch für die meisten anderen Kulturländer nachweisen, in England sind allerdings, abgesehen von dem äufserst segensreichen University Extension Teaching System, erst in allerletzter Zeit Bestrebungen für eine

zeitgemäfse Gestaltung des Schulwesens kräftiger hervorgetreten. Bezeichnend ist für die Gegenwart, dafs fast überall den Schulen für Berufsbildung neben den Schulen für Allgemeinbildung eine mehr und mehr steigende Teilnahme zugewandt wird, weil das alte, ursprünglich auch für höhere Berufe bestehende Verhältnis des Lehrherrn zum Lehrling bei der gewaltigen Entwicklung des wirtschaftlichen Lebens fast nirgends mehr für die Erziehung des Nachwuchses ausreicht. Hiermit hängt eng zusammen, dafs auch überall für die Bildung des weiblichen Geschlechtes ähnliche Verhältnisse angestrebt werden, wie sie für das männliche bestehen, und dafs akademische Kurse für weitere Kreise und besondere Volkshochschulen eingerichtet werden. Eine äufserst lebhafte Bewegung herrscht infolgedessen auf dem Gebiete des Mittelschulwesens für Allgemeinbildung (Gymnasien usw.), für das man eifrig nach zeitgemäfsen Schulformen sucht. Diese Bewegung wird hauptsächlich durch den Kampf um die Fremdsprachen bedingt. Im Gebiete des alten Imperium Romanum, in welchem meist der Katholizismus die herrschende Macht ist, hält man zähe am Lateinischen (und am Griechischen) fest, während aufserhalb dieses Gebietes die modernen Fremdsprachen siegreich vorrücken. So zeigt Norwegen bei seiner inneren und äufseren Entfernung von Rom und dessen Kultur ganz eigenartige Verhältnisse: die alten Sprachen sind aus dem Unterbau des Gymnasiums ganz und aus dessen Oberbau fast ganz verschwunden.

2. Die Kulturlage der Gegenwart. a) Allgemeines. In der Gegenwart ringt überall das Nationale nach kräftiger Gestaltung, und man beginnt infolgedessen einzusehen, dafs auch die »Idee der Menschheit«, welche einst zu dem Traum eines Weltbürgertums verführt hatte, nur verwirklicht werden kann im friedlichen Wettbewerbe starker, national-begrenzter Staaten von einheitlichen politischen und wirtschaftlichen Interessen. Zugleich aber bricht die Erkenntnis mehr und mehr durch, dafs im Gewoge des irdischen Schaffens das Allgemein-Menschliche nicht zu finden ist, dafs dieses vielmehr, allem besonderen Menschentume gegenüber, zugleich das Göttliche ist, und dafs darum die Religion, welche an der echten Philosophie ihre starken Stützen findet, ein dauerndes Lebensbedürfnis des einzelnen Menschen bleibt. Man hat unser Zeitalter bald das kritisch-historische und bald das mathematisch-naturwissenschaftliche bezw. das technisch-kommerzielle Zeitalter genannt, man könnte es mit gleichem Rechte das Zeitalter der kultur-geschichtlichen Einsicht und des nationalen Aufschwungs und der beginnenden religiösen Wiedergeburt nennen: dies alles hängt eng zusammen.

Die historisch-kritische Forschung hat die Ideale der Vergangenheit, in deren Dienst sie sich einst in voller Hingabe gestellt, bei ihrer Arbeit langsam aufgelöst und an ihre Stelle den Begriff der stetigen Kultur-Entwicklung gestellt, zugleich damit bezeugend, dafs der vollkommene Mensch an keiner Stelle der Zeiten zu finden ist und dafs überhaupt das ersehnte Reich des Vollkommenen kein Reich von dieser Welt ist.

Die mathematisch-naturwissenschaftliche Forschung hat auf ihrem Siegeszuge durch die ganze Sinnenwelt die äufsere Gestaltung der ptolemäisch-mittelalterlichen Weltanschauung zerschlagen und damit für das Wort der Schrift geworben: Gott ist ein Geist! und die ihn anbeten, die müssen ihn im Geist und in der Wahrheit anbeten.

Je mehr aber zum Bewufstsein kommt, dafs weder die kritisch-historische noch die mathematisch-naturwissenschaftliche Forschung das letzte Wort zu sprechen im stande ist, um so deutlicher wird auch die ewige Macht des Metaphysischen von neuem erkannt und um so stärker wird damit wiederum der Wunsch, dieser Macht sich hinzugeben und aus ihrer Kraft die eigene Kraft zu nähren: hier sprudelt die Quelle eines erneuten religiösen Bedürfnisses, das in der Gegenwart allerorten nach Befriedigung ringt, mag dabei auch gelegentlich wie bei Nietzsche der alte Gott in der Maske des Übermenschen erscheinen.

Indem die historisch-kritische Forschung die Ideale der Vergangenheit zerschlug, beseitigte sie zugleich den schweren Druck, welcher die nationale Entwicklung hemmte, und gab uns die Lehre, dafs niemals das Unerreichbare hinter uns liegt als ein geschichtlich Gegebenes und damit ein Hemmschuh für tatkräftiges Streben.

Indem die mathematisch-naturwissenschaftliche Forschung die räumlich-zeitliche Welt dem Prinzipe der Gesetzmäfsigkeit unterwarf, schuf sie zugleich die Bedingungen der wissenschaftlichen Technik, welche ihrerseits den Handel von neuem belebte, und damit wurde es ermöglicht, überall die nationale geistige und körperliche Arbeit in dem friedlichen Kampfe um den Weltmarkt einzusetzen.

Durch die positiven und negativen Arbeitsergebnisse auf jenen beiden Forschungsgebieten werden auch die Probleme bedingt, welche man als die Frage unserer Zeit, als die soziale Frage zusammenzuzufassen pflegt. Schon hat sich die Einsicht weit verbreitet, dafs man in den Forderungen der enterbten Glieder der Gesellschaft einen berechtigten Kern von unberechtigten Wünschen zu unterscheiden hat. Berechtigt ist die Forderung des vierten Standes, dafs jeder treue Arbeiter, nicht blofs der Mann des geistigen Fortschrittes oder der Besitzer des liegenden oder der Hüter des beweglichen Kapitals, wirklich als ein Mensch mit bestimmten Rechten und mit bestimmten Pflichten anerkannt wird, und auch über die wirtschaftlichen Fragen (Kapital und Arbeit) läfst sich sprechen und verhandeln. Zu bekämpfen ist lediglich der irreligiöse, vaterlandslose und ungeschichtliche Zug der Sozialdemokratie, wie überhaupt gewisser Erscheinungen der Gegenwart.

So weist uns alles in der Kultur der Gegenwart auf ein frisches Handeln hin, das durch dreierlei bedingt ist, durch religiöses Empfinden, durch nationale Gesinnung und durch kulturgeschichtliche Einsicht. So bestimmt sich der tätige Idealismus des arbeitsfrohen Geschlechtes an der Jahrhundertswende (1900) im Gegensatze zu dem beschaulichen Idealismus der früheren Tage.

Jene Dreiheit, welche das Ideal des modernen Humanismus bestimmt, hat die Wurzeln ihrer Kraft in den vielgestaltigen Protesten gegen die mittelalterliche Weltanschauung, welche ihrerseits der volle und berechtigte Ausdruck einer bedeutenden Epoche von universellem Gepräge war. Die tiefsten Gründe dieses Protestes spiegelt die moderne Philosophie in ihren leitenden Prinzipien wider.

Die Prinzipien des Subjektivismus (Descartes) und des Relativismus (Hobbes), welche den Eingang der modernen Erkenntnistheorie bilden, bedürfen einer Ergänzung, damit das Gebiet der Erscheinungen durch allgemeingültige und notwendige Bestimmungen beherrscht werden kann. Diese Ergänzung liefert das Prinzip der Gesetzmäfsigkeit (Spinoza und Kant), welches wiederum bei seiner Verwendung für die Darstellung des Geschehens den Begriff der Entwicklung (Winckelmann, Lessing und Herder; C. F. Wolff und Lamarck) fordert. Dabei kommt auch die Tätigkeit des einzelnen (Leibniz und Kant) zu ihrem Rechte.

So wird eine genetisch-kritische Auffassung begründet, welche das geschichtlich vorliegende Material gemäfs dem Prinzipe einer gesetzmäfsigen Entwicklung untersucht, um in ihm auf induktiv-deduktivem Wege einzelne Entwicklungsreihen festzustellen und deren Ziele zu bestimmen. Gewisse letzte Ziele (Ideale) solcher Entwicklungsreihen sind unerreichbar, mag man ihnen auch mit der Zeit näher kommen (Asymptotische Annäherung), sie weisen auf ein Absolutes hin, das hinter der Welt der Erscheinungen steht. Die Philosophie vermag das Absolute nur in der Form einer metaphysischen Dichtung zu erfassen, sie hört damit auf Wissenschaft zu sein, und berührt damit das Gebiet der Kunst, um im Verein mit dieser zur Religion zu führen. Diese genetisch-kritische Auffassung verwandelt die begeisterte Überschätzung vergangener Zeiten in eine wohlerwogene Wertschätzung, für welche die Ideale nicht hinter der Gegenwart, sondern vor ihr liegen. Die führenden Geister der einzelnen Epochen, in denen sich der Fortschritt der Menschheit darstellt, sind ihr weder lediglich Erzeugnisse ihrer Zeit, noch deren alleinige Erzeuger, sie sind ihr Brennpunkte, welche Strahlen sammeln und Strahlen aussenden. So gelangt man schliefslich zu einer kultur-philosophischen Auffassung, welche die ganze Kulturlage einer Zeit ebenso berücksichtigt wie die Weltanschauung (Philosophie) der führenden Geister. In ihr erlangt das Werk des gottbegnadeten Genius eine ganz besondere Stellung, weil aus ihm die Kräfte quellen, welche die Nachwelt vorwärts treiben. Solche Kräfte

wirken erzieherisch im höchsten Mafse, bei dem religiösen Genius ist dies selbstverständlich, heifse er nun Paulus, Franz von Assisi oder Luther, aber ebenso ist es bei dem grofsen Philosophen und dem grofsen Künstler.

Die grofsen Philosophen sind niemals bei der wissenschaftlichen Grundlage stehen geblieben, sie haben stets versucht, das Unendliche und Ewige durch Vergängliches darzustellen, sie sind zu Künstlern geworden. Ein Kunstwerk soll ja nach Kant, Goethe und Schiller von der Wahrheit zeugen, die hinter der Wirklichkeit steht, und dabei die Stimmung wecken, welche die Wirklichkeit meistert, und nach R. Wagner ist nur die Kunst echt, welche »durch ideale Darstellung des allegorischen Bildes zur Erfassung des inneren Kernes desselben, der unaussprechlichen göttlichen Wahrheit, hinleitet.« Diese echte Kunst, welche nicht in der Sinnenwelt geboren ist und doch diese Sinnenwelt verwendet, um von allem Sinnlichen erlösend für das Ewige zu wirken, ist zwar keine Religion, aber sie vermag die Richtung zu ihr zu zeigen. Darum ist die Kunst die grofse Erzieherin, wie es unsere deutschen Meister lehren, unmittelbar für Auserwählte, mittelbar für alle. Das bleibt sie auch in dem wirren Getriebe unserer vielbeschäftigten Zeit. So hat erst jüngst Abbé Mugnier, der bekannte Pariser Redner, sein Frankreich auf unser Bayreuth verwiesen: Dort solle man die Gesinnung und die Kraft gewinnen, welche in der grofsen Not unserer Zeit erforderlich ist, um mitzuwirken an der Stärkung und Rettung der Familie und der ganzen Gesellschaft auf dem Grunde christlicher Liebe und selbstloser Arbeit. Um von der bewegten Fläche wieder in die ruhende Tiefe zu steigen, dazu brauchen wir die Philosophie und die Kunst, welche zur Religion führen. Man kann aber nicht in die Tiefe einer erträumten Menschheit steigen, nur in die Tiefe des lebenden und schaffenden Volkes; dort kann man schauen »alle Wirkenskraft und Samen«, denn für die Kulturentwicklung eines Volkes wird immer das Wort gelten, welches Aristoteles über den Zusammenhang von Leib und Seele des einzelnen gesprochen hat: Die Seele des Volkes ist die Urkraft (πρωτη ἐντελεχεια), welche dessen sozialen Körper gestaltet.

b) Die besondere Kulturlage Deutschlands. Unsere heimische Kultur ist deutsch-christlich. Mit dem Kreuze brachten uns die Sendboten Roms auch dessen Sprache und ein Stück seiner Kultur, aber im Herzen Europas war das Germanentum, welches im Westen und im Osten und im Süden den verschiedenen fremden Einflüssen unterlag, stark genug, seine Eigenart zu wahren. Hier vermochte es ein deutsches Christentum und damit eine deutsch-christliche Kultur zu schaffen: der »Heliand« ist ihr Herold.

Will man den Kern des Christentums erfassen, so mufs man es in den Epochen studieren, wo es machtvoll von innen nach aufsen zu wirken vermag, bei seinem Eintritt in die alte Welt, bei Franz von Assisi, bei Luther. Der überreifen hellenistisch-römischen Welt hatte das Christentum etwas ganz Neues gebracht: über die Gewalt des Gesetzes, dem die Schuld zum Geleite gegeben ist, siegt die Macht der erlösenden Liebe. Das war die ersehnte Antwort auf die Fragen, die man im Kampfe »Satzung« oder »Natur« (»ϑεσει« oder »φυσει«) gestellt hatte. Mit der Forderung der Reue, welche an jedes Menschenherz erging, und mit der Verheifsung der Liebe, welche für jedes Menschenherz erklang, war zum ersten Male wirklich etwas Allgemein-Menschliches gegeben, das der unbeugsamen Gesetzes-Gerechtigkeit der Juden, dem harten Rechtsgefühl der Römer und der erstarrten Weisheit der Griechen scharf gegenübertrat. Es ist kein Zufall, dafs sich Paulus von den Juden wandte, um den Korinthern die Liebe und den Römern den Glauben zu predigen, dafs Franz von Assisi, der in den Tieren seine Brüder sah, von Innocenz III. das Recht der freien Predigt forderte und dafs Luther auf das Evangelium zurückgriff.

Diesem selbstlosen Liebesgeiste stand im Mittelalter die allumfassende Macht der katholischen Kirche gegenüber; sie hatte die irdischen Dinge, auf die ja jeder einzelne als Christ verzichten sollte, naturgemäfs in Verwaltung genommen, aber der Besitz hatte zurückgewirkt auf den Geist der Kirche, so dafs sie schliefslich aufsen suchte und forderte, was nur innen zu finden und zu geben war. Gegen diese Wendung im Leben der katholischen Kirche hat der deutsche Geist protestiert,

hörte er doch in seiner eigenen Tiefe die Quelle des Heiles rauschen, welche aus dem Jenseits quillt. Zu diesem Proteste führt der Weg vom »Heliand« zunächst über die Psalmen von St. Gallen und über »Wilirams Erklärung des hohen Liedes«. Das gefürchtete Jahr »Tausend« war friedlich vorübergezogen und der chiliastische Druck, welcher auch auf der heimischen Kultur gelegen, liefs langsam nach: im romanischen Dome begann die deutsch-christliche Kunst zu erblühen. Bald trieb die lebhafte Bewegung der Kreuzzüge die Geister überall aus der Enge des Überkommenen heraus, sie weckte auch die Erinnerung an die uralte heimische Überlieferung, welche unter der eisigen Decke der fremden Kultur schlummerte und trauerte, wie die junge Saat des alten Jahres. Wintermüde und frühlingsatmend, schwermütig sinnend und lebensfroh, glaubensinnig und kirchenfremd, der Heimat hold und dem Papste gram, so tönte es im deutschen Lied, während zugleich das Epos in der Gemeinde des heiligen Grales die deutsch-christliche Laienkirche des Protestantismus prophetisch vor Augen führte. Während römisches Papsttum und deutsches Kaisertum um die Herrschaft ringen, wandelt sich der frische Dichtergeist in den tiefen Ernst der didaktischen Poesie, aus welcher die deutsche Mystik fliefst. Die Bettelmönche werden die Erzieher des deutschen Volkes, zu dem sie in seiner Sprache reden, und mit dem deutschen Genius Albertus Magnus beginnt die Scholastik sich zur Wissenschaft zu erheben. Dem langsam erstarkenden Proteste gegen die mittelalterliche Weltanschauung gibt die deutsche Reformation mit ihrer Bibelübersetzung die feste Gestaltung, sie legt auch den Grund zu dem modernen Staate, der sich gegen die civitas Dei kräftig emporringt. In dem deutschen Bürgertum, das infolge der tiefgreifenden Veränderungen des wirtschaftlichen Lebens neben der Geistlichkeit und dem Adel langsam zur Macht geworden ist, findet der neue Geist seine stärkste Stütze. Für diese Zeit gilt das Dichterwort: »Was deutsch und echt wüfst' Keiner mehr, lebt's nicht in deutscher Meister Ehr'«. Freilich zum Kampfe mit Rom, den Deutschland für die anderen Völker übernahm, brauchte man zunächst noch die Sprache Roms und auch die Sprache der Griechen, war doch in ihnen damals fast alles Wissenswerte gebunden. Als »Scheide für das Schwert des Geistes« mufste der deutsche Gelehrte die »linguae« festhalten, bis der Sieg der deutsch-christlichen Kultur entschieden war. Während jenseit des Rheins für die Wissenschaft die Muttersprache schon früh an die Stelle der Kirchensprache (Petrus Ramus) treten konnte, bedurfte es dazu in Deutschland erst des tränenreichen Krieges der dreifsig Jahre. Es war eine bittere Zeit, doch die fremden Eroberer und die fremden Helfer zertraten nur die fremde Kruste der deutsch-christlichen Kultur, sie vermochten nicht, deren inneres Leben zu vernichten. Noch während des Krieges weckt Opitz die »deutsche Poeterei«. Zugleich gibt der edle Comenius den Bestrebungen für die Volksschule der deutschen Reformation neue Kraft, er fafst den Plan, aus Volksschule und Gelehrtenschule einen Organismus zu schaffen, der auch zugleich der höheren bürgerlichen Bildung zu dienen vermag, und betont dabei dem herrschenden Verbalismus gegenüber die Bedeutung des sachlichen Verständnisses. Alle Versuche, auch nach dem westfälischen Frieden das Lateinische als die Muttersprache der Gelehrten festzuhalten, sind vergeblich. Bald wagt Thomasius deutsch zu denken und zu schreiben, und die neue Schöpfung des brandenburg-preufsischen Fürstenhauses, die Universität Halle, bezeichnet zum ersten Male deutlich das Ziel der modernen Hochschule. Während Sebastian Bachs musikalischer Genius seine stille Wirksamkeit entfaltet, ringt das Französische mit dem Lateinischen um die Palme der Weltsprache, aber die neue Gefahr, fremdem Einflusse zu unterliegen, zieht für Deutschland vorüber; Frankreich und England befruchten den deutschen Boden, aber die keimende Saat ist heimisches Gewächs. Das Gestirn Klopstocks geht auf, in demselben Augenblicke, in dem das erstarkte Preufsen in die Reihe der Grofsmächte eintritt (1748). Winckelmann, Herder und Lessing bahnen den Weg für unsere Grofsen, während Wieland die deutsche Sprache auch zu weltmännischer Grazie zu erziehen weifs.

An der fernen Ostgrenze deutscher

Kultur erhebt sich der Mann, der, Luthers Zuge zur Innerlichkeit folgend, den klaffenden Gegensatz, welcher sich einst zwischen Thomas von Aquino (intellectus) und Duns Scotus (voluntas) aufgetan, auf der Grundlage des Descartesschen Prinzipes überbrückt: Immanuel Kant, der Weltweise von Königsberg. Er weist der Erkenntnis des Wissens das Diesseits zu, das Jenseits der Erkenntnis des Glaubens, und vermag es, Wissens-Gewifsheit und Glaubens-Gewifsheit auf einem Grunde zu einen. Von Kant vor allem geht jene sittliche Kräftigung des Preufsentums aus, die in den Freiheitskriegen Deutschlands Rettung wird. Er lehrte jenen echten Idealismus, der im festen Glaubensgrunde wurzelnd zu erlösenden Tatsachen leitet, und diesen Idealismus lehren mit ihm Goethe und Schiller, indem sie das künstlerische Erbe der Renaissance zum heimischen Besitze machen. Aus der Kant-Goethe-Schillerschen Epoche hat die deutsche Volksseele jene Heilkraft gewonnen, welche sie für die vielgestaltigen und umfassenden Aufgaben der Folgezeit befähigte. Hier wurde die geistige Einheit des Deutschtums geschaffen und in ihr der zielbewufste Wille, welcher zum neuen Reiche führte. Dazu legte die mathematisch - naturwissenschaftliche Forschung auch bei uns den Grund für eine heimische Technik von modernem Gepräge, welche im Verein mit dem neu belebten Handel, die innerpolitischen Schranken im deutschen Lande überfliegend, die Mittel gewährte, den nationalen Bau auszuführen. Geniale Staats- und Kriegskunst, von Fürstenweisheit getragen, wagte den Flug zu dem erträumten Ideale, für das die Werkstücke bereits gerichtet waren, und zwang es aus seiner krystallenen Höhe in die zähe Wirklichkeit, unter den Weiheschlägen deutscher Schwerter.

Das neue Reich ist ein Hort des Friedens geworden. Getreu seiner Erbschaft hat es die Kulturaufgaben, welche einst der mittelalterlichen Kirche zufielen, als Aufgaben des Staates begriffen. Der Staat, welcher der deutsch - christlichen Kulturanschauung entspricht, ist ebensowenig der antike Staat der Stadtgemeinde oder der Länder beherrschenden und erdrückenden Metropole wie die allumfassende civitas Dei, er ist die höhere Einheit von beiden, der nationalbegrenzte Staat, in welchem das kalte Rechtsbewufstsein durch den Liebesgeist des Christentums erwärmt wird. Darauf zielt das moderne Schlagwort vom praktischen Christentum und darauf alles moderne Schaffen, soweit es einer besseren Zukunft geweiht ist. Hiermit ist die eigentliche Sendung der deutsch-christlichen Kultur bezeichnet: um sie erfüllen zu können, ist das Volk der Dichter und Denker zu einer grofsen politischen und wirtschaftlichen Macht geworden. Es ist begreiflich, dafs sich diese Kulturbestimmung in der heimischen Kunst spiegelt. »Erlösung dem Erlöser« — so jubiliert der Schlufschor im Parsifal, hinweisend auf das Heilswunder, dafs der arme Tor, der durch Mitleid wissend wurde, sich in dem tatkräftigen Erbarmen, durch das er andere erlöste, die Bedingung der eigenen Erlösung schuf. Dafs die fremden Nationen zu unserem Bayreuth pilgern, um dort für die Lösung der brennenden Fragen der Gegenwart Mut und Kraft zu gewinnen, mufs uns eine ernste Mahnung sein. Der alte deutsche Idealismus kann wohl einmal rasten, aber niemals vergehen, solange das Deutschtum selbst in Kraft und Blüte steht.

c) Das Schulsystem Deutschlands. An der sorgsamen Erhaltung und an der weiteren Entwicklung der heimischen Kultur hat die Schule ganz besonders mitzuwirken, ist sie doch dazu bestimmt, dem heranwachsenden Geschlechte die Grundlage seiner Bildung zu geben, durch welche dieses befähigt wird, die absterbenden Glieder der Gesellschaft abzulösen. Bildung ist entweder Allgemeinbildung oder Berufsbildung und zwar pflegt man mit Recht eine gewisse Allgemeinbildung als Grundlage jeder Berufsbildung anzusehen. Die Allgemeinbildung, welche niemals durch die Bedürfnisse eines bestimmten Berufes bedingt werden darf, ist stets durch die ganze zur Zeit vorhandene Kulturlage eines Volkes bestimmt. In allen Berufen verlangt unsere gegenwärtige Kultur selbstlose Persönlichkeiten von religiösem Empfinden und nationaler Prägung, welche ihre Zeit verstehen und darum für die Zukunft zu wirken wissen. Solche Persönlichkeiten zu erziehen, ist die Aufgabe einer Schule für Allgemeinbildung und

darum bilden die Fächer »Religion, Deutsch und Geschichte« auf ihr das humanistische Kernstück, an welches sich alles andere ansetzen und womöglich angliedern mufs. Den Bedürfnissen seines Lebens entsprechend hat sich die Allgemeinbildung in einer dreifachen Abstufung entwickelt, welche durch die Schlagworte Volksschulbildung, höhere bürgerliche Bildung und Bildung für akademische Studien zwar nicht durchaus sachgemäfs, aber doch verständlich bezeichnet wird. Während sich die Volksschule mit einer wohl begrenzten ersten Stufe der Allgemeinbildung begnügt, kommt es der höheren Erziehungs-Schule zu, diese Bildung stetig auszudehnen und zu vertiefen und zwar unter starker Verwendung von fremdsprachlicher und mathematisch-naturwissenschaftlicher Erziehung. Diese höhere Allgemeinbildung ist überall da vorhanden, wo sich fremdsprachliche und mathematisch - naturwissenschaftliche Bildungselemente auf der Grundlage kulturgeschichtlicher Einsicht zu dem Ganzen einer religiös - ethischen Weltanschauung einen. Der Erzeugung dieser Allgemeinbildung dienen, ihren beiden Stufen entsprechend, 6 klassige und 9 klassige Anstalten, welche der Kürze wegen als Vor-Anstalten (Progymnasium, Prorealgymnasium, Realschule) und Voll-Anstalten (Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule*) unterschieden werden mögen. Die Reifezeugnisse der Vor-Anstalten und der Voll-Anstalten gelten als Ausweise über die Allgemeinbildung zweiter und dritter Stufe und eröffnen ihren Inhabern damit bestimmte Gruppen von Berufen, während andere Berufe wiederum lediglich Volksschulbildung voraussetzen. Die eigentliche Berufsbildung wird entweder in der Praxis des Berufes selbst (Lehrherr und Lehrling) erworben oder aufserdem in besonderen Schulen, welche man Fachschulen zu nennen pflegt. Sie gliedern sich in drei Stufen, entsprechend den drei Stufen der Allgemeinbildung, und werden demgemäfs in niedere, mittlere und hohe Fachschulen geschieden, mögen sie nun lediglich der Berufsbildung dienen oder aufserdem noch für die weitere Entwicklung der Allgemeinbildung ihrer Zöglinge sorgen. Während die Anstalten für Allgemeinbildung und die Fachschulen ihre Schüler ganz in Anspruch nehmen, dienen Fortbildungsschulen mancherlei Art, von allgemeinem, von fachlichem und von gemischtem Gepräge der weiteren Ausbildung neben dem Berufe. In den Volkshochschulen haben diese Anstalten ihre höchste Stufe erreicht, und es ist sehr erfreulich, dafs in Deutschland, innerhalb dessen sich das Netz der kaufmännischen und gewerblichen Fortbildungsschulen stetig ausdehnt, auch auf diesem Gebiete ein fruchtbringender Anfang gemacht worden ist. Die Anstalten für Berufsbildung haben sich für die verschiedenen Berufe von Fall zu Fall entwickelt, ohne dafs doch dem gegenwärtigen Bedürfnisse in Deutschland überall gleichmäfsig entsprochen wird. Nur die Einrichtung der hohen Fachschulen, welche in den Fakultäten der Universitäten, den Abteilungen der Technischen Hochschulen usw. vorliegen, kann bei der gegenwärtigen Kulturlage bei uns als einigermafsen abgeschlossen gelten, nachdem auch die Handelshochschulen (1898) in ihre Reihe getreten sind.*) Auf den Gebieten des Militärwesens, der Landwirtschaft und der Technik ist das System der niederen und mittleren Fachschulen im allgemeinen leidlich entwickelt, und auch auf dem Gebiete des Handels ist seit dem ersten deutschen Kongresse für kaufmännisches Unterrichtswesen (Braunschweig 1895) ein erfreulicher Aufschwung zu verzeichnen.

Auf dem Gebiete der Technik tritt der Anschlufs der Fachschulen an die Schulen für Allgemeinbildung äufserst klar zu Tage. Es gibt hier eine grofse Menge von niederen Fachschulen, welche eine allgemeine Volksschulbildung voraussetzen, es gibt technische Mittelschulen, welche an die Reife der Vor-Anstalten (Einjährigen-Schein)

*) Die Oberrealschulen Württembergs, welche bisher eine starke Hinneigung zur mathemathisch - naturwissenschaftlichen Fachschule zeigten, haben sich durch die Reform vom 16. Juli 1903 den Preufsischen Oberrealschulen erheblich angenähert.

*) Ob die kaufmännischen Hochschulen am besten selbständig gemacht oder als kaufmännische Institute an die Universitäten bezw. als kaufmännische Abteilungen an die technischen Hochschulen angegliedert werden, ist eine Frage, welche wohl von Fall zu Fall behandelt werden mufs. (S. d. betr. Art.)

anknüpfen, und es gibt technische Hochschulen, welche das Reifezeugnis der Voll-Anstalten fordern. Im Gegensatze dazu stellt die Ausbildung auf der landwirtschaftlichen Mittelschule eine bestimmte Vereinigung von Allgemein-Bildung und Fach-Bildung dar, diese Anstalt ist eine 6klassige Realschule, in deren oberen drei Klassen der allgemein-bildende Unterricht zum Teil durch Fachunterricht ersetzt wird; sie gewährt den Einjährigen-Schein. Dieselbe Einrichtung hat ein Teil der kaufmännischen Mittelschulen (Handelsrealschulen), während andere in der Verbindung einer Realschule und eines anschliefsenden einjährigen Fachkursus bestehen.

Es fehlt nicht an gewichtigen Stimmen, die bei der vielgegliederten, in steter Zunahme begriffenen Arbeitsteilung der gegenwärtigen Kulturlage auch für Gymnasien usw. ein Mischsystem von Allgemeiner Bildung und Berufs,-Bildung empfehlen, meist allerdings nicht für die Vor-Anstalten, sondern nur für die über diese hinausgehenden Oberbauten der Vollanstalten. Man drängt vielfach auf eine Mittelschule für Allgemeinbildung hin, zu welcher Progymnasium, Prorealgymnasium und Realschule verschmolzen werden sollen, so dafs der Unterschied nur im Oberbau bestehen bliebe. Diese Mittelschule für Allgemeinbildung würde eine ganz bestimmte höhere bürgerliche Bildung erzeugen und zugleich die alleinige Grundlage für den Besuch verschiedener, eine weitergehende Allgemeinbildung mit Berufsbildung verschmelzender Oberbauten geben. Der Gedanke einer solchen Mittelschule ist nicht so neu, wie die meisten Gegner meinen, er war sogar schon in der Lateinschule des späteren Mittelalters verwirklicht, aus welcher ja unser Gymnasium langsam erwachsen ist.

Diese Wandlung hängt eng zusammen mit der Wandlung der Artisten-Fakultät der mittelalterlichen Universität. Diese war vielfach nur eine Vorschule für die drei anderen Fakultäten (Theologie, Jurisprudenz, Medizin) gewesen und hatte als solche nur selten ein selbständiges wissenschaftliches Leben gezeigt. Die grofsen Männer der Übergangszeit hatten fast alle aufserhalb der Universitäten gestanden, aber ihre Arbeit mufste in geordneter Weise fortgesetzt werden und diese Aufgabe fiel naturgemäfs der alten Artisten-Fakultät zu. Je mehr diese damit aufhörte, eine Vorschule für die drei anderen Fakultäten zu sein, um so dringlicher wurde das Bedürfnis, die alte Lateinschule, welche bis dahin zugleich höhere Bürgerschule*) und Vorschule für die Artisten-Fakultät gewesen war, weiter auszugestalten. Wäre die Macht des deutschen Bürgertums nicht durch die Glaubenskriege, welche die Reformation begleiteten und ihr folgten, erheblich geschwächt worden, so hätten diese Wandlungen vielleicht überall im Geiste des Comenius vor sich gehen können, d. h. die alte Lateinschule hätte als Untergymnasium zugleich höhere Bürgerschule bleiben, das Obergymnasium lediglich Ersatz der Artisten-Fakultät werden können. Statt dessen wurde das ganze Gymnasium mehr und mehr zu einer Gelehrtenschule, welche vielfach einem unfruchtbaren Verbalismus folgte, und darum mufste das Bürgertum, sobald es wieder erstarkt war, seine eigene, dem Realismus dienende Schule fordern. Die Bewegung des Verkehrslebens, welche durch die Kreuzzüge eingeleitet und durch die Entdeckung von Amerika verstärkt worden war, führte langsam zu bestimmten wirtschaftlichen Anschauungen, welche endlich durch Colbert, den Finanzminister Ludwigs XIV., in dem Begriffe des Merkantil-Systems eine bestimmte Formung enthielten. Man begann überall die Macht des beweglichen Kapitals und die Bedeutung von Handel und Industrie zu begreifen und ging daran, die alten Schreib- und Rechenschulen der Städte weiter auszugestalten. Diese Bewegung gewann einen ersten Abschlufs in Semlers Schöpfung; seine »mathematische, mechanische, ökonomsiche Realschule« (1738) bezeichnet schon durch ihren Namen das Bedürfnis, dem sie dienen will. Von besonderer Bedeutung für die Beurteilung dieser Verhältnisse ist die Errichtung des Kollegium Karolinum zu Braunschweig

*) Vergl. den äufserst lehrreichen Aufsatz »Realschule und Mittelstand« von Jakobi in der Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen. 1896. Nr. 12. Die Lateinschule von Zwickau hat z. B. im Jahre 1538 bei 10000 Einwohnern 400 bis 500 Schüler, unter denen sich nur 17 Adelige befanden.

(1745), welches noch heute als herzogliche Technische Hochschule besteht. Es sollte nach der Absicht seiner Gründer, des weitsichtigen Herzogs Karl und des genialen Abtes Jerusalem einerseits denen, die ein Gymnasium durchgemacht, eine altsprachlich-humanistische, jedem Verbalismus fern stehende Bildung geben, ehe sie die Universität bezögen, andrerseits aber für Verwaltung, Handel, Industrie usw. die geeigneten Kräfte ausbilden und zugleich für alle eine Schule des guten Geschmackes und der feinen Erziehung sein, im Sinne eines modernen Humanismus. Die Keime eines geordneten Realschulwesens, welche aberall vorhanden waren, wurden durch die Unruhen des siebenjährigen Krieges und durch alle die äufseren Erschütterungen, welche erst durch den Wiener Kongrefs beendet wurden, zunächst am kräftigen Wuchse gehindert, während zugleich Kant, Goethe und Schiller und deren Arbeitsgenossen für die innere Heilung des Deutschtums schafften.

Erst mit dem Jahre 1815 beginnt in Deutschland für alle Schulen eine neue Epoche. Die Freiheitskriege mit ihrem hohen Aufwande von Idealismus und ihrem geringen Erfolge auf politischem Gebiete waren zu Ende, und Metternich hatte für seinen geographischen Begriff »Deutschland« Verhältnisse geschaffen, wie sie etwa ein leidlich behaglicher Raum bei andauerndem Regenwetter darbietet: man sitzt zu Hause, schimpft und arbeitet schliefslich zum Troste. Diese deutsche Arbeit trat in zwei sehr verschiedenen Formen zu Tage. Einerseits folgte man dem Ideale »Klassisches Altertum«, welches Ast, Creuzer, Jakobs u. a. errichtet hatten, und suchte in fernen Zeiten, die im Glanze der Vollkommenheit erschienen, den Trost für die Mängel der Gegenwart. Die Altertumswissenschaft, welche sich diesem Ideale weihte, löste das Ideal bei ihrer Arbeit langsam auf und setzte an seine Stelle die Kultur der Griechen und Römer. Andrerseits forderte der gewerbliche Aufschwung, welcher auch auf bestimmte Gebiete des Handels, zunächst des Kleinhandels belebend wirkte, gebieterisch Schulen, durch welche die in der Werkstatt vom Vater auf den Sohn vererbte Technik zeitgemäfs umgestaltet würde, um neue Wege für den Erwerb zu erschliefsen. Kundt, der Erzieher der Gebrüder Humboldt, macht energisch auf die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Grundlage für diese neuen Bestrebungen aufmerksam und fordert eine Erweckung entsprechenden erhöhten geistigen Lebens und Wirkens. Hier setzt die moderne Realschul- und Gewerbeschulbewegung kräftig ein, in welcher einerseits das mathematisch-naturwissenschaftliche Gebiet und das Zeichnen, andrerseits die neueren Sprachen eine ganz besondere Bedeutung erhalten. Während sich ein Teil der Realschulen unter Beibehaltung des Lateinischen langsam zu Realgymnasien entwickelte, führte die Gewerbeschulbewegung, unterstützt durch die lateinlos gebliebenen Realschulen einerseits zur technischen Hochschule und zu anderen Fachschulen, andrerseits zur norddeutschen Oberrealschule d. h. zu einem Gymnasium, in welchem Lateinisch durch Französisch und Griechisch durch Englisch ersetzt ist. Dabei entstand zugleich die 6 klassige lateinlose Realschule, welche sich als die eigentliche höhere Bürgerschule der Gegenwart einer ausnahmlosen Anerkennung erfreut. Das Gymnasium machte im engen Anschlufs an den Prozefs, welcher das Ideal »Klassisches Altertum« auflöste, eine Reihe von Veränderungen durch, für welche eine stetige Beschränkung des Lateinischen und Griechischen bezeichnend ist. Während die realistischen Anstalten, welche zunächst mehr oder minder der Praxis des Lebens dienen sollten, sich langsam in Schulen für Allgemeinbildung verwandelten, mufste das Gymnasium seinen Lehrplan dem veränderlichen Begriffe der Allgemeinbildung von Fall zu Fall anpassen. Bei jedem dieser Vorgänge traten für die einzelne Schulgattung die fremdsprachlichen und die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer mit der Zeit annähernd ins Gleichgewicht, während »Religion, Deutsch und Geschichte« überall in den Mittelpunkt des ganzen Unterrichtsbetriebes rückten. Zugleich erwuchsen der Berufsbildung neue Stätten.

Das Ziel dieser Entwicklung tritt im allgemeinen im Norden Deutschlands, für den ja vielfach die preufsischen Neuordnungen vom 1. April 1892 und vom 1. April 1902 mafsgebend sind, deutlicher zu Tage als im Süden, welcher einerseits die

Bedürfnisse der Berufsbildung besser zu befriedigen wufste, andrerseits aber auch dadurch leichter geneigt war, diesen Bedürfnissen einen gewissen Einflufs auf die Schule für Allgemeinbildung zu gestatten.*) Ohne Zweifel tragen die höheren Schulen in Deutschland gegenwärtig, mögen sie diesen oder jenen Namen führen, überall gymnasiale und realistische Züge. Die Bedeutung einer fremdsprachlichen Erziehung und der Grundsatz historischer Bildung, die Bedeutung einer mathematisch-naturwissenschaftlichen Erziehung und der Grundsatz der Anschaulichkeit kommt in jedem Lehrplan zur Geltung und im übrigen ist man darin einig, dafs jede Schule den Idealismus zu pflegen hat, dafs aber nur der Idealismus berechtigt ist, welcher auch in seiner Zeit zu wirken im stande ist. Dafs aber das Eindringen des Realismus in die alte Verbalschule durchaus berechtigt war, lehrt wiederum die Geschichte der Philosophie: Kant schritt in einem Punkte über Platon hinweg, indem er die sinnliche Anschauung ebenbürtig neben das Denken stellte und zeigte, dafs, abgesehen vom Gebiete der analytischen Urteile, jede wissenschaftliche Erkenntnis logisch-anschauliche Erkenntnis ist. Die Entwicklung des Ausgleiches zwischen Gymnasium und Realschule, welche geschichtlich neben der mehr und mehr fortschreitenden Einigung unseres Volkes vor sich ging, hätte vielleicht friedlich verlaufen können, wenn man nicht im Anfange der dreifsiger Jahre, zu derselben Zeit, in welcher der deutsche Zollverein den wirtschaftlichen Zusammenschlufs Deutschlands bewirkte, Universität und Gymnasium eng an einander gekettet hätte, indem man das Reifezeugnis des Gymnasiums zugleich zur Berechtigung des rechtmäfsigen Universitätsstudiums machte. Indem man einen hier und da bereits bestehenden Brauch rechtlich festlegte, entfachte man einen erbitterten Kampf um Berechtigungen, welcher in der Gegenwart fortbesteht. Man stützt den Unterschied in den Berechtigungen auf den Unterschied der Ausbildung, die Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen gewähren. Worin besteht dieser? Der Gegensatz zwischen Gymnasium und Realschule, der zu verschiedenen Zeiten verschiedene Gestalt hatte, ist heute zur fremdsprachlichen Variante verflacht: hie Lateinisch und Griechisch! hie Französisch und Englisch! Diese Wandlung tritt am deutlichsten in den preufsischen Neuordnungen vom 1. April 1892 und vom 1. April 1902 zu Tage, gemäfs welcher am Gymnasium nur dem Lateinischen, an der Oberrealschule nur dem Französischen ausdrücklich die Aufgabe sprachlich-logischer Schulung zufällt. Damit wird eine Äquivalenz der Fremdsprachen behufs sprachlich-logischer Schulung anerkannt, und zwar heifst es ausdrücklich: »An den lateinlosen Schulen hat das Französische bezüglich der sprachlich-logischen Schulung dieselbe Aufgabe zu lösen wie an lateinlehrenden das Lateinische.« Mit der Feststellung dieser gegenseitigen Ersetzbarkeit der Fremdsprachen behufs sprachlich-logischer Schulung wird natürlich den Unterschieden im Berechtigungswesen jede Grundlage entzogen; aufserdem gewinnt mit ihr auch der Gedanke einer einheitlichen Gestaltung unseres höheren Schulwesens erheblich an Kraft. Warum sollte man nicht aus Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule, abgesehen von der fremdsprachlichen Variante, eine Einheitsschule schaffen können? Liefse sich auf jeder solchen Schule aufserdem noch bis zu einer gewissen Stelle »höhere bürgerliche Bildung« erzeugen, so wäre der geschichtlich gegebenen Zersplitterung unseres höheren Schulwesens gegenüber schon sehr viel gewonnen. Die preufsische Neuordnung vom 1. April 1892 hat den Vollanstalten (Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen) tatsächlich Lehrpläne gegeben, gemäfs welchen innerhalb der ersten 6 Jahresstufen eine abgeschlossene Bildung gewonnen werden soll, und die Neuordnung vom 1. April 1902 hat daran festgehalten. Man geht dabei von dem Grundsatze aus, dafs die Allgemeinbildung zweiter Stufe, welche die Voranstalten erzeugen, in den Oberbauten der Vollanstalten zu Allgemeinbildung dritte Stufe entwickelt werden kann. Damit gewinnt der Gedanke einer Mittelschule für Allgemeinbildung, welche zugleich höhere Bürgerschule und Vor-

*) Im Königreich Sachsen ist das Fachschulwesen gleichfalls gut entwickelt.

schule für eine weitere allgemeine Ausbildung ist, neue Kraft. Für alle Versuche, ihn zu verwirklichen, bietet die 6stufige lateinlose Realschule das Muster dar, falls man im Hinblick auf die Äquivalenz der Fremdsprachen eine gewisse Beweglichkeit im fremdsprachlichen Gebiete des Lehrplans zuläfst. (S. Art. Berechtigungen.)

Vielfach sieht man in jener Realschule schon die wirkliche Lösung, d. h. man beabsichtigt, diese Schule allen Vollanstalten als gemeinsamen lateinlosen Unterbau zu geben. Tatsächlich hat die Reformschul-Bewegung an nicht wenigen Orten bereits zu einem dreistufigen lateinlosen Unterbau für Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen geführt.

d) Das humanistische Kernstück der Allgemeinbildung. Das Ideal, welches durch die Dreiheit »Religion, Deutsch und Geschichte« bezeichnet wird, hat das Ideal »Klassisches Altertum« für die Schule in Deutschland abgelöst. Den Strom unserer Kultur von seinen fernen Quellen an zu verfolgen und dabei alle seine belebenden Zuflüsse zu beachten, das tut uns not, damit wir die Gegenwart verstehen und aus diesem Verständnisse heraus auf deutschem Boden für die Zukunft wirken. Wenn nun auch unsere deutsch-christliche Kultur dem Frankreich des XI. Jahrhunderts, dem Völkergewirre der Kreuzzüge und dem England der Queen Befs vieles verdankt, ganz abgesehen von den durcheinander flutenden Kulturströmungen der Folgezeit, so wird doch der Einflufs der antiken Kultur stets von besonderer Bedeutung bleiben. Sie wird freilich niemals zum Mafsstab unserer Kultur werden, wie es vielleicht um die Wende des XVIII. und XIX. Jahrhunderts den Anschein hatte, aber ein Teil von ihr wird stets Bestandteil unserer Kultur bleiben. Um dies zu verstehen, mufs man die Geschichte der antiken Kultur kennen, welche sich durchaus als Geschichte der hellenischen (vornehmlich jonischen) Kultur und der vielseitigen, durch sie gewirkten Befruchtung darstellt. Freilich besteht auch das Römertum in unserem Verwaltungs- und Rechtsleben fort, aber unser Verwaltungsleben ist längst völlig selbständig geworden und die rechtlichen Schöpfungen, welche der Errichtung des neuen Reiches gefolgt sind, bilden eine durchaus neue Grundlage für die Arbeit der Zukunft.

Griechische Kunst, griechische Philosophie und griechische Wissenschaft dagegen, die einst schon dem Römerreiche den Pfad zu einer höheren Kultur gewiesen, werden nie ihre eigene Triebkraft verlieren. Soll diese Triebkraft erhalten bleiben, so dürfen wir jene Gestaltungen nicht unterschätzen und nicht überschätzen. Die griechische Kunst ist uns wert als das erste Denkmal selbständiger Kunst im Abendlande. Wir finden gegenwärtig in ihr zwar nicht mehr das Allgemein-Menschliche an sich, sondern dieses gespiegelt im Griechengeiste, wie wir es in anderer Spiegelung erfassen, wenn es uns in der gebundenen Pracht der romanischen Kirche oder in der Erlösungssehnsucht des gotischen Domes entgegentritt oder in Michel Angelos Werken voll ringenden Strebens. Die ruhigen Ströme des griechischen Epos und die beweglichen Sturzbäche der griechischen Lyrik werden uns stets volles Leben bieten, die urgewaltige Orestie des Äschylos wird uns stets ergreifen, die Sophokleischen Dramen von der Menschenliebe (Antigone) und von der leidvollen Läuterung des Sterblichen (Oedipus) werden stets zu uns sprechen, aber die ergreifende Klage der Kassandra und das Chorlied vom Glücke der Ungeborenen werden uns auch immer wieder die Schranken der griechischen Kultur bezeichnen, selbst wenn wir nicht bei Euripides läsen, dafs die Griechengötter nur Götter der Lebenden sind und dafs sie den Menschen in seiner letzten Stunde verlassen müssen. Die Kunst, die dem Griechen aus der Religion geboren war, wurde ihm nicht die Führerin zu einer neuen Religion, als der Glaube der Vorzeit zu verblassen begann, denn dem alternden Geschlecht fehlte die Kraft zu einer inneren Wiedergeburt, trotz aller orphischen Weisheit. Freilich war dem Griechen unter den Veränderungen, welche ihn umdrohten, die Veränderung selbst zum Problem geworden, aber die scharfsinnigen und tiefgreifenden Antworten auf die Frage nach dem Bleibenden im Wechsel vermochten zwar die Grundlage einer erkenntnis-theoretischen Logik zu schaffen, nicht aber zu einer dauernden Befriedigung der Gemüter zu führen. Den glänzenden Taten, welche den

mächtigen Quaderbau der Philosophie schufen, gesellte sich der Fleifs der jungen Wissenschaft, aber die Mathematik vermochte wohl den göttlichen Platon zur Anschauung des Ewigen zu führen, nicht aber die erlösungsbedürftige Masse, der auch Platons grofser Schüler Aristoteles nichts zu bieten hatte. Erst die frohe Botschaft von der erlösenden Liebe vermochte die alternde Weisheit der Griechen, die bereits zur Lehrmeisterin des egoistischen Römertums geworden war, von neuem zu beleben und nun durfte die Statue des Orpheus, mit dem christlichen Kreuze versehen, zum Bilde des Heilandes werden und die Strahlenkrone der Sonnentochter Kirke zum Heiligenscheine auf den Häuptern christlicher Märtyrer. Der Geist des Kreuzes und das germanische Blut schufen auf den Trümmern der alten Welt eine neue Kultur, für welche Rom der beherrschende Mittelpunkt blieb. Auch diese reiche Kultur zerfiel, als der Deutsche, seiner Eigenart vertrauend, dem römisch-christlichen Kirchentum die deutsch-christliche Gesinnung entgegensetzte. Aus dieser Gesinnung heraus, gemäfs kulturgeschichtlicher Einsicht, das moderne Leben zu gestalten, flofs die Aufgabe des gegenwärtigen Geschlechtes. Wer diese Aufgabe begriffen hat, ist ein Mensch auf der Höhe seiner Zeit, er ist humanistisch gebildet. Dieser Gedanke ist das einigende Band der Volksschule und der höheren Schule, freilich wird ihn die Volksschule auf ihre Art lebendig erhalten müssen, die höhere Schule unter Berücksichtigung seiner ganzen geschichtlichen Entwicklung. Diesen Humanismus, der hoch und niedrig verbindet, spiegeln unter den amtlichen Erlassen zur Zeit die preufsischen Neuordnungen (vom 1. April 1892 und vom 1. April 1902) am besten wider, denn das humanistische Kernstück der Erziehung wird man in den Unterrichtsgegenständen zu suchen haben, welche als die ethisch bedeutsamsten (1892) oder erziehlich bedeutendsten (1902) gelten, und diese sind gemäfs jenen Lehrplänen »Religion, Deutsch und Geschichte«. Sie fordern, dafs Religion und Geschichte mit dem Deutschen in enge Verbindung gebracht werden, und stellen insbesondere dem Lehrer des Deutschen die hohe Aufgabe, »die empfänglichen Herzen unserer Jugend für deutsche Sprache, deutsches Volkstum und deutsche Geistesgröfse zu erwärmen«.

e) Die beiden Flügelstücke der höheren Allgemeinbildung. Wenn die altsprachliche Philologie auch nur das eine geleistet hätte, ihren jüngeren Geschwistern, der germanischen Philologie und anderen eine zuverlässige Lehrmeisterin zu sein, so wäre ihr schon ein ganz bedeutender Kulturwert gesichert. Sie hat die Grammatik als Wissenschaft erarbeitet und dabei den im sprachlichen Organismus wirkenden Teil der Erkenntnis-Theorie zu selbständiger Gestaltung geführt. Sie hat aber weit mehr getan, sie hat vor allem jene kulturgeschichtliche Einsicht möglich gemacht, gemäfs welcher die Gegenwart als Folge der Vergangenheit und als Quelle der Zukunft erscheint. Dabei ist sie freilich selbst zur Geschichts-Wissenschaft geworden, wie ihre bedeutendsten Vertreter (Usener, Vahlen, v. Wilamowitz u. a.) in der Gegenwart bezeugen, sie und ihre jüngern Geschwister. Es ist äufserst lehrreich, diese Wandlung gerade für die altsprachliche Philologie etwas genauer zu betrachten.

Nach Goethe bewirkte Rousseaus Ruf, dafs man allmählich auch bei den Alten wieder »Natur« suchte und fand, und gelegentlich bekennt er: »Schon fast seit einem Jahrhundert wirken Humaniora nicht mehr auf das Gemüt dessen, der sie treibt, und es ist ein rechtes Glück, dafs die Natur dazwischen getreten, das Interesse an sich gezogen und uns von ihrer Seite den Weg zur Humanität geöffnet hat.« Nicht die Philologie hat zur Natur geführt, sondern die Natur zu den Alten und damit zu einem neuen Aufschwung der Philologie. Der Errichtung des Ideals »Klassisches Altertum« wurde eine mühevolle, diesem Ideale geweihte Arbeit begonnen — und man endete mit der Zerstörung dieses Ideals; man suchte den vollkommenen Menschen an einer besonderen Stelle der Geschichte und fand ihn nicht, dafür fand man aber anderes. Was Creuzer u. a. in der Idee als ein Ganzes schauten, ist durch die historisch-kritische Forschung aufgelöst in lauter Stücke, aber die Stücke formen sich zu einem neuen Ganzen, zu einem kulturgeschichtlichen Bilde von hoher Bedeutung. Dieses Bild immer klarer und klarer zu gestalten, ist die bleibende Aufgabe der alt-

sprachlichen Philologie. Statt der Griechen, die »den Traum des Lebens am schönsten geträumt«, stehen nun die Griechen vor uns, die in harter Arbeit unter inneren und äufseren Kämpfen eine hohe, in menschlichem Lichte strahlende und menschliche Schatten zeigende Kultur erzeugten. Statt der Römer, deren Geschichte uns die ewigen Vorbilder für die Entwicklung grofser Charaktere von kraftvollem Wirken liefern sollte, stehen nun die Römer vor uns, welche mit der zähen Energie ihres Egoismus den ausgedehnten Boden schaffen mufsten, auf welchem die junge Pflanze des Christentums, von den Kulturstoffen der Vergangenheit genährt, Wurzeln schlagen und gedeihen konnte.

Die Einsicht in die Entwicklung dieser reichen Kultur und den Besitz der Schätze, die ihr erwuchsen, verdanken wir der Forschung, die im Dienste des Ideals »Klassisches Altertum« dieses Ideal notwendig zerstören mufste. Wir verdanken der altsprachlichen Philologie mehr als dies. An mancher Stelle hat sie in unserm Vaterlande die Flamme »des beschaulichen Idealismus« unterhalten, bis die Zeit für den »Idealismus der Tat« gekommen war. Hiermit hängt auf das engste zusammen, dafs diese Philologie überhaupt einen grofsen Anteil an der Erzeugung und Ausbildung deutscher Wissenschaft hat, insofern sie auf ihrem Gebiete einen Forschungsgeist hervorrief, welcher auch aufserhalb dieser Gebiete zu wirken im stande war. Endlich verdanken wir der altsprachlichen Philologie die Emanzipation der vierten Fakultät und damit die Begründung eines besonderen Standes, der höheren Lehrerschaft. Diese hat sich immer selbständiger neben den älteren Stand der Erzieher, die Geistlichkeit, gestellt, um im Verein mit ihr und mit den Lehrern der Volksschule die Leuchte des deutschen Idealismus empor zu halten, dafür zu sorgen, dafs der Mensch in dem Räderwerke der Alltäglichkeit nicht zum blofsen Rade herabsinkt, das treibend getrieben wird. Kein Wunder, dafs dieser oder jener Jünger der altsprachlichen Philologie, von deren einstiger Bedeutung geblendet, kein Auge hat für die grofsen Veränderungen, welche seit Winckelmanns Tagen auf allen Gebieten des Lebens vor sich gegangen sind. Und doch hätten die Philologen diese Veränderung so leicht begreifen können, wenn sie nur ihrer eigenen Wissenschaft getreu geblieben wären, wenn sie vor allem das Übergewicht der griechischen Kultur über die römische nicht blofs anerkannt, sondern auch wirklich zur Geltung gebracht und vor allem selbst die ganze griechische Kultur studiert hätten, anstatt sich mit Ausschnitten aus ihr zu begnügen. Warum klagt der alternde Platon über die landläufige Vernachlässigung der Mathematik und zwar so bitter, dafs er deswegen in seinen Athenern eher eine Herde von Schweinen als eine Gesellschaft von Menschen zu sehen geneigt ist? Doch nicht, weil man mit Hilfe der Mathematik lernen kann, rationeller Öfen heizen und Kuchen backen? Sie war ihm die Führerin zum Ewigen! Für diese Kraft der hellenischen Mathematik, welche sich in dem weiten Gebiete der mathematisch-naturwissenschaftlichen Forschung unserer Tage ausgestaltet hat, haben die meisten Philologen kein Gefühl und zwar, weil sie die griechische Kultur nicht begreifen (vgl. hierzu Schvarcz, Neun Briefe an Prof. Dr. Paul Nerrlich über die Literatur der Griechen, Leipzig 1896).

Die Herrschaft des Geistes über die Sinnenwelt, die in dem System der Formeln und Gesetze der mathematisch-naturwissenschaftlichen Forschung zu unverlierbarem Besitze geworden ist, wird von den Philologen meist überhaupt nicht begriffen und zwar infolge ihrer einseitigen Halbbildung in ihrem eigenen Gebiete. Darum sehen sie auch nicht das geistige Element in der gewaltigen Entwicklung der modernen Technik, die im Verein mit dem Handel den Weltverkehr beherrscht. Wenn andrerseits die Vertreter mathematisch-naturwissenschaftlicher Forschung und deren weitere Verwendungsgebiete der philologischen Wissenschaft gleichfalls oft nur ein geringes Verständnis entgegenbringen, so ist dies natürlich ebenso bedauerlich. Hier liegt eben eine Aufgabe der Zukunft vor und darum wird die Schule für Allgemeinbildung vor allem darauf hinwirken müssen, dafs jenes gegenseitige Verständnis in der Folge erreicht wird,*) ist doch einst, zur Zeit der

*) In zweiter Linie fällt diese Aufgabe den Seminaren zu, in welchem die Lehrer der Erziehungs-Schulen für ihren Beruf erzogen werden sollen.

Alexandriner, die exakte Forschung die erste Lehrmeisterin der Philologie gewesen und haben doch in der Folge vielfach gegenseitige Befruchtungen stattgefunden. Die sprachlich-logische und die mathematisch-naturwissenschaftliche Schulung müssen sich verbinden, um jene geistige Forderung in anschaulicher, logischer und systematischer Hinsicht zu gewähren, welche den Anforderungen der modernen Erkenntnistheorie entspricht. Nicht Platon oder Demokritos, sondern erst Platon und Demokritos weisen hier den rechten Weg: neben die begründete Einsicht in die strenge Gesetzmäfsigkeit des Naturgeschehens mufs die lebendige Anschauung der freieren Regeln des geistigen Werdens treten, wenn ein ganzer Mensch gebildet werden soll.

Durch die scharfe Grenze zwischen dem akademischen und dem schulmäfsigen Gebiete wird für die mathematisch-naturwissenschaftliche Forschung ein abgeschlossener Bereich im Lehrplane der höheren Schule bestimmt, während für die Fremdsprachen sozusagen bewegliche Schranken vorhanden sind. Für die sprachlich-logische Schulung genügt der Betrieb einer Fremdsprache, aber jede weitere, welche zu der »führenden« Fremdsprache hinzutritt, erschliefst gleich ihr ein bestimmtes Kulturgebiet. Wie soll man da wählen? Wo soll man da aufhören? Bei der grundlegenden Bedeutung der antiken, d. h. vor allem der hellenischen Kultur wird man zweifellos entweder einen starken Betrieb des Griechischen zu wählen haben, oder man wird besondere Stunden für die Geschichte der antiken Kultur einschliefslich der Renaissance einführen müssen. Im letzteren Falle mufs sich der Schüler natürlich auch den Gedankenkreis, in dem er heimisch werden soll, selbst erarbeiten. Inhaltlich ist eine derartige Vermittlung durch Übersetzungen ohne Zweifel möglich, während dabei andrerseits in formeller Beziehung manches verloren geht. Zweifellos handelt es sich bei dieser Frage nur um die griechische Kultur, denn die ganze römische Kultur ist, soweit sie hier in Frage kommt, selbst nur eine grofse »Übersetzung«. Wo wird aber das Griechische gegenwärtig auf der Schule so geboten, dafs eine wirkliche Beherrschung der Sprache erfolgt? Auf dem Gymnasium liefse sich diese nur erreichen, wenn man das Griechische auf Kosten des Lateinischen zur führenden Fremdsprache machte und das Lateiniche nur soweit beibehielte, als für den kulturellen Zusammenhang der Gegenwart und der Vergangenheit nötig ist. Andrerseits mufs das Gymnasium, um die nötige Sichtung seines Schülermaterials vornehmen zu können, im Unterbau eine Art von höherer Bürgerschule sein, denn der »Ballast« des Gymnasiums mufs doch in sozialer Hinsicht zu »fruchtbarer Ladung« gemacht werden! Wie ist da zu helfen? Zulässig erscheint jedenfalls eine Anordnung der Fremdsprachen, bei welcher das Moderne sein volles Recht erhält, wenn gleichzeitig Geschichte der antiken Kultur eingeführt wird und wenn aufserdem wenigstens Gelegenheit geboten wird, diejenige Kenntnis der lateinischen Sprache zu erwerben, welche dem kulturellen Zusammenhange der Vergangenheit und der Gegenwart entspricht. Andrerseits mufs den alten Sprachen, womöglich unter Bevorzugung des Griechischen, in unserem Schulsystem irgendwo eine sichere Stätte geschaffen werden. Bei der gegenseitigen Ersetzbarkeit der Fremdsprachen behufs sprachlich-logischer Schulung ist für deren Auswahl eine gewisse Freiheit durchaus zulässig, nur darf diese nicht durch Berechtigungen, welche die eine oder die andere Fremdsprache bevorzugen, für das Marktgetriebe des Lebens wieder aufgehoben werden. Aufserdem ist zu betonen, dafs höhere Allgemeinbildung ohne tiefere Einsicht in die Geschichte der gesamten antiken Kultur undenkbar ist.

f) Das allgemeine Ziel der höheren Erziehung. Die höhere Schule hat ihren Zöglingen vor allem im Religionsunterricht, im deutschen Unterricht und im Geschichtsunterricht jene allgemein-menschliche und doch nationalbegrenzte Bildung zu geben, für welche die Volksschule den festen Grund zu legen hat, jene echte deutsche Bildung des Herzens und des Geistes, welche uns im Glauben an das Ewige feststehen läfst im wechselvollen Diesseits, um hier zu wirken.

Dieses Wirken aber ist durchaus bestimmt von unserer geschichtlichen, vor allem von unserer kulturgeschichtlichen Einsicht.

In mühevollem Ringen hat sich das

deutsche Volk seine Kaiserkrone wieder erstritten.

Es stellt nach aufsen die langsam im Innern erwachsene Einheit dar, welche auch durch allen Nebel der kampfbewegten Gegenwart deutlich hindurchschimmert, aber das »Herz« Europas mufs auf jede Zuckung der Glieder achten, und darum starrt das deutsche Reich in Waffen.

So ist es für die Schule vor allem eine nationale Aufgabe geworden, auch die körperliche Kraft und Gewandtheit ihrer Zöglinge auszubilden und zu üben, bald in den strengeren Formen des Turnunterrichtes, bald in der freieren Gestaltung der Turnspiele.

Freilich hat diese nationale Aufgabe lediglich einem alten, oft vergessenen Grundsatze neues Leben gegeben: nur in einem gesunden Leibe wohnt eine gesunde Seele.

Je höher die Anforderungen sind, welche das Leben zunächst durch die Schule an den einzelnen stellt, um so wichtiger ist es gerade für die Schule, die Überzeugung zu wecken, dafs körperliche Wohlfahrt eine notwendige Bedingung für die geistige Ausbildung ist — und dieser Überzeugung selbst Rechnung zu tragen.

Hoch sind ja fürwahr die Anforderungen, welche das verwickelte Getriebe modernen Lebens an jeden stellt, mag sein Platz hier oder da sein.

Für diese Anforderungen soll die Schule im Verein mit dem Elternhause das nötige Rüstzeug liefern.

Darum ist es nicht genug, dafs die Schule für die leibliche und seelische Gesundheit ihrer Zöglinge Sorge trägt und ihnen, namentlich im Hinblick auf die Bedürfnisse unseres Volkes, aus der Vergangenheit die Gegenwart deutet. Die Schule mufs aufserdem dem Geiste des Zöglings einen reichen und vielgestaltigen Stoff von Wissen zuführen und in ihm die Kraft wecken und bilden, diesen Stoff zu verarbeiten.

Auf dem Gebiete des Geisteslebens und im Reiche der Natur gilt es, Tatsachen zu vermitteln, nur darf man bei dieser Vermittlung nicht die Persönlichkeiten vergessen, welche entweder die Träger einer geschichtlichen Bewegung gewesen sind oder die Erkenntnis ewiger Gesetze zum erstenmal zu schauen oder auf der Grundlage solcher Gesetze Neues zu schaffen und zu gestalten begnadet waren.

Indem wir die deutsche Lektüre durch fremdsprachliche Lektüre ergänzen und aufserdem in die Fülle der Naturerscheinungen einführen, vermehren wir das Wissen, indem wir Grammatik und Mathematik lehren und sowohl auf dem sprachlichen Gebiete als auch auf dem Gebiete des mathematisch-naturwissenschaftlichen Faches das Gesetzmäfsige der logischen Induktion unterwerfen, wecken und lenken wir die Kraft, dieses Gebiet zu beherrschen.

Es handelt sich darum, den Geist des Zöglings in anschaulicher, in formal- und induktiv-logischer und in systematischer Hinsicht zu bilden, d. h. ihm ein offenes Auge, einen klaren Blick für das Erfassen des Einzelnen und ein sicheres Gefühl für den Zusammenhang der Dinge anzugewöhnen.

Je anschaulicher*) die Elemente des Wissens ursprünglich dargeboten werden und je künstlerischer*) deren schliefsliche Anordnung gestaltet wird, um so wertvoller ist der Besitz des Schülers, vorausgesetzt, dafs er das Seine getan, ihn wirklich in steter Arbeit zu erwerben.

3. Die gegenwärtigen Bedürfnisse der Erziehung. a) Das ideale Schulsystem. In Anlehnung an die sächsischen und württembergischen Schulordnungen hat zum ersten Male Comenius ein umfassendes Schulsystem aufgestellt, gemäfs dem Grundsatz: Alle Schüler müssen gemeinsam geführt werden, soweit sie gemeinsam geführt werden können. Überträgt man diesen Gedanken auf die Verhältnisse der Gegenwart, in deren vielgestaltigem Getriebe ja die Fachschule als Ersatz oder Ergänzung der praktischen Ausbildung im Beruf eine grofse Rolle spielt, so hat eine Schule für Allgemeinbildung den Stamm zu bilden, an welchem als Äste und Zweige die Schulen für Berufsbildung nach verschiedenen Seiten ausgehen. Der dreifachen Gliederung der Allgemeinbildung entsprechend wird der

*) Hierzu hat der Unterricht im Zeichnen, welcher überdies alle anderen Fächer unterstützt, einen wichtigen Beitrag zu liefern. Seine Aufgabe hat man neuerdings (Riedler) kurz bezeichnet als »Erzeugung von plastischem Denken und Ausdrucks-Vermögen«.

Stamm in drei Abschnitte zerfallen, in die Volksschule, in einen weiteren Aufbau für höhere bürgerliche Bildung und in einen abschliefsenden Oberbau behufs Vorbereitung für akademische Studien. Der Grenze zweier Abschnitte wird eine besonders reiche Verästelung von Fachschulen entsprechen, zu denen natürlich auch die praktische Schulung im Berufe zu rechnen ist. Ein solches Schulsystem entspricht einem bestimmten sozialen Grundsatz: jedes Samenkorn mufs so entwickelt werden, wie es dessen Bedürfnissen (Neigung und Fähigkeit) und dem Bedürfnisse der staatlich organisierten Gesellschaft entspricht. Die Sichtung des Schülermaterials, welche dieser Grundsatz fordert, damit überall der Rechte an die rechte Stelle kommt, ist nur möglich, wenn der Schule reichlich Mittel (Stipendien, Freitische usw.), zu Gebote stehen: armen, aber reichlich befähigten Schülern mufs die Lebensstellung geschaffen werden, auf die sie selbst Anspruch haben und in welcher sie der Gesellschaft den gröfsten Nutzen bringen.

Während die Lehrpläne der einzelnen Fachschulen den Bedürfnissen bestimmter Berufe anzupassen sind und darum äufserst verschieden sein müssen, wird für die dreifach gegliederte Erziehungs-Schule grundsätzlich nur ein bestimmter Lehrplan gelten können. Natürlich schliefst die Einheitlichkeit der Lehrpläne entsprechender Anstalten für Allgemeinbildung nicht aus, dafs Fächer von gleicher Bedeutung für einander eintreten können, z. B. eine Fremdsprache für eine andere. Zwei entsprechende Anstalten, welche verschiedene Fächer von gleicher Bedeutung führen, werden Allgemeinbildung von verschiedener Färbung, aber von gleichem innern Wert erzeugen. Sollte den Stufen der Allgemeinbildung, welche die Schüler erreicht haben, durch Zeugnisse, an welche gewisse Berufsberechtigungen geknüpft sind, ein bestimmter Marktwert gegeben werden, so müfste dies natürlich ohne jede Rücksicht auf den Unterschied in der etwa vorhandenen Färbung der Allgemeinbildung geschehen. Eine Berücksichtigung dieses Unterschiedes im Hinblick auf bestimmte Berufe würde dem Prinzip der Allgemeinbildung durchaus widersprechen, während es andrerseits selbstverständlich ist, dafs Zeugnisse ganz verschiedener Fachschulen auch verschiedene Marktwerte haben müssen. Ist die Färbung der Allgemeinbildung für bestimmte Berufe von Bedeutung, so wird die entsprechende fachliche Ausbildung diesem Umstande Rechnung tragen müssen und man wird mit gutem Rechte in der Fachprüfung den Nachweis verlangen dürfen, dafs der erforderliche Ausgleich auch wirklich vorgenommen worden ist. Jede Abweichung von diesen Anschauungen, welche dem scharfen Unterschiede von Allgemeinbildung und Berufsbildung genau entsprechen, führt zu grofsen Unzuträglichkeiten (vorzeitige Entscheidung über den Beruf ohne Berücksichtigung von Neigung und Fähigkeit usw.), weil sie die freie Bewegung des Schülermaterials hindert. Dieses ideale Schulsystem steht in scharfem Gegensatz zu jeder Art von Standesschule. Dafs sich Standesunterschiede nicht aus der Welt der Wirklichkeit schaffen lassen, ist selbstverständlich, aber der feste Unterschied der Stände, bei dem der Sohn im allgemeinen in den Stand des Vaters hineingezwungen wurde, ist für immer verwischt, seit der Priester-Cölibat dazu gezwungen, den Nachwuchs dieses Standes aus anderen Ständen zu nehmen. Unser soziales Leben wird nicht mehr durch den festen Unterschied der Stände beherrscht, sondern durch den beweglichen Gegensatz von arm und reich. Das ist ein Fortschritt, denn dieser Gegensatz läfst sich ausgleichen, wenn der Schule reichlich Mittel zu Gebote stehen, damit sie das Kapital ihrer Bildung auch dem Würdigen zu geben im stande ist, dessen äufsere Verhältnisse ungünstige sind.

Dafs auch dem weiblichen Geschlechte dieselbe Ausbildung zugänglich gemacht werden mufs wie dem männlichen, ist für jeden selbstverständlich, dem es Ernst ist um die innere Einheit des ganzen Volkes, zumal in einer Zeit, in welcher die Frau so oft in das Leben hinausgewiesen wird, um sich selbst ihr Brot zu verdienen.

b) Die Anpassung des idealen Schulsystems an das geschichtlich Gegebene. Der Idee einer Einheitsschule für Allgemeinbildung, von welcher die verschiedenen Fachschulen abzweigen, steht die geschichtlich gegebene Zersplitterung unseres höheren Schulwesens gegenüber.

Wenn auch einerseits die innere Einheit

unseres gesamten höheren Schulwesens durch den Begriff der höheren Allgemeinbildung, der es dienen soll, hinlänglich gewährleistet ist, so wird diese innere Einheit doch allzuleicht übersehen, weil das herrschende Berechtigungswesen die äufseren Unterschiede (Fremdsprachen!) unserer höheren Schularten (Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule) gröfser erscheinen läfst, als sie sind. Überdies greifen der obere Teil der Volksschule und der untere Teil der höheren Schule übereinander.

Versucht man das System der bestehenden Schulen dem idealen Schulsystem anzupassen, so mufs man vor allem daran festhalten, dafs der Unterbau jeder Vollanstalt wirklich eine (sechsstufige) höhere Bürgerschule darstellt und dafs der Unterschied im Berechtigungswesen gänzlich verschwindet. Dabei sind im einzelnen folgende Überlegungen mafsgebend: 1. das Griechische mufs aus dem Unterbau des Gymnasiums entfernt werden, damit hier Allgemeinbildung zweiter Stufe erzeugt werden kann, dafür mufs es aber im Oberbau reichlich angesetzt werden. 2. Gymnasium und Realgymnasium müssen denselben Betrieb des Lateinischen erhalten, da dieses an beiden Anstalten sprachlich-logische Schulung geben soll. 3. Die Oberrealschule mufs in ihrem Oberbau auf jenes praktische Lateinbedürfnis Rücksicht nehmen, welches dem kulturellen Zusammenhang von Vergangenheit und Gegenwart entspricht. 4. Realgymnasium und Oberrealschule müssen im Oberbau für Geschichte der antiken Kultur (mit dem Deutschen in einer Hand vereinigt) besondere Stunden ansetzen. Innerhalb des hiermit bezeichneten Rahmens ist die innere Einheit des höheren Schulwesens bestimmt durch folgende Leitsätze 1. die Dreiheit »Religion, Deutsch, Geschichte« bildet auf allen Schulen den humanistischen Kern des gesamten Unterrichtsbetriebes. 2. Die Ausbildung im Gebiet der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer ist eine bestimmt begrenzte und zwar für alle Vollanstalten (bezw. Voranstalten) dieselbe. Dies gilt auch für das Zeichnen. 3. Die fremdsprachliche Erziehung, d. h. die sprachlich-logische Schulung ist im wesentlichen unabhängig von dem gewählten Sprachstoffe.

Durch das ethische Kernstück des modernen Humanismus und durch das mathematisch-naturwissenschaftliche Gebiet und durch das Zeichnen wird für alle bestehenden Anstalten ein gemeinsames Gebiet des Lehrplanes bestimmt. In möglichst engem Anschlusse an die gegebenen Verhältnisse hat dieses für die (6stufigen) Voranstalten etwa folgende Gestalt:

	VI	V	IV	III	II	I
Religion	3	2	2	2	2	2
Deutsch u. Geschichtserzählungen . . .	5	4	4	3	3	3
Geschichte u. Erdkunde	2	2	4	4	4	4
Mathematik (Rechnen)	4	4	4	5	5	4
Naturbeschreibung . .	2	2	2	2	1	1
Physik, einschl. der Elemente der Chemie und Mineralogie . .	—	—	—	—	2	3
Schreiben	2	2	2	—	—	—
Zeichnen	—	2	2	2	2	2
Zusammen	18	18	20	18	19	19

Hierzu treten die Fremdsprachen. Für deren Anordnung gilt der Grundsatz des Comenius, dafs sie möglichst nacheinander und nicht nebeneinander erlernt werden. In den untern drei Klassen ist eine Fremdsprache mit 7 bis 8 Stunden einzuführen, in den oberen drei Klassen stehen für diese und eine zweite, welche dazu kommt, zusammen 12 bis 14 Stunden zur Verfügung. Dabei läfst sich der Unterbau von Gymnasium und Realgymnasium zu einer Voranstalt verschmelzen, welche zunächst Lateinisch und dann Lateinisch und Französisch treibt, oder auch umgekehrt. Für die Realschule ist die Sprachenfolge Französisch, Englisch oder auch Englisch, Französisch.

Für den Oberbau müfste bei den gegenwärtigen Lehrzielen ein vierstufiger Aufbau gefordert werden, so dafs der Lehrgang der ganzen Anstalt zehnstufig würde. Unter dieser Voraussetzung ist das gemeinsame Gebiet hier etwa folgendes:

	IV	III	II	I
Religion	2	2	2	2
Deutsch, nebst philosophischer Propädeutik	3	3	3	3
Geschichte und Erdkunde . .	3	3	3	3
Mathematik (Rechnen) . . .	4	4	4	4
Physik und Chemie nebst Wiederholung aus der Naturkunde (Biologie)	3	3	3	3
Zeichnen	2	2	2	2
Zusammen	17	17	17	17

Hierzu treten die Fremdsprachen bezw. Geschichte der antiken Kultur, wofür im ganzen je 14 Stunden zur Verfügung stehen. Das Gymnasium verwendet 6 Stunden für Lateinisch und 8 Stunden für Griechisch, das Realgymnasium 6 Stunden für Lateinisch, 1 Stunde für Geschichte der antiken Kultur, 4 Stunden für Französisch, 3 Stunden für Englisch, die Oberrealschule 2 Stunden für Geschichte der antiken Kultur und je 4 Stunden für Französisch, Englisch und eine dritte moderne Fremdsprache; für letztere kann auch nach Wahl der Schüler Lateinisch eintreten.

An allen Anstalten treten Turnspiele, Turnen und Singen in der üblichen Weise d. h. etwa mit je 2 Stunden hinzu. Allen Schülern wird in den letzten beiden Jahren des Oberbaues Gelegenheit geboten, sich in praktischen Arbeiten auf dem Gebiet der Physik und Chemie zu üben. Aufserhalb des Lehrplanes kann durch wahlfreien Unterricht ein Ausgleich in der fremdsprachlichen Variante angebahnt werden. Wünschenswert wäre es, wenn im Unterbau das Deutsche mit 4 Stunden durchgeführt und wenn im Oberbau eine besondere Stunde für Erdkunde gewonnen werden könnte.

Bezeichnet man die Fremdsprache, welche in Sexta einsetzend vor allem sprachlich-logische Schulung zu erzeugen hat, als die führende Fremdsprache, so haben Gymnasium und Realgymnasium, welche bis auf 8 Stunden des Oberbaus völlig übereinstimmen, das Lateinische und die Oberrealschule das Französische bezw. das Englische als führende Fremdsprache. Man könnte die Anstalten, da sie ja bis auf die fremdsprachliche Variante übereinstimmen, nach dieser oder vielleicht auch nur nach der führenden Fremdsprache bezeichnen und demgemäfs Lateinische und Französische (bezw. Englische) Gymnasien unterscheiden.

Der Bedeutung der griechischen Kultur würde ein Griechisches Gymnasium entsprechen.

Will man in der Anpassung an das ideale Schulsystem noch weiter gehen, so mufs man bei der Anordnung der Fremdsprachen dem Muster der Reformschulen folgen: in den unteren 3 Klassen der Voranstalten wäre nur Französich (bezw. Englisch) mit je 8 (bezw. 6 Stunden) anzusetzen, in deren oberen 3 Klassen wäre Französisch (bezw. Englisch) mit je 4 Stunden durchzuführen und dazu entweder Lateinisch oder Englich (bezw. Französisch) hinzuzufügen. So gelangt man schliefslich zu einer Voranstalt (höhere Bürgerschule), in welcher die Schüler in den oberen 3 Klassen nach Wahl Lateinisch oder Englisch treiben, und zu drei Oberbauten, welche bis auf die Fremdsprachen übereinstimmen und nach diesen als lateinisch-griechische, als lateinisch-neusprachliche und als neusprachliche Abteilung unterschieden werden können.

Der Vorteil des, in den Reformschulen verwirklichten dreistufigen gemeinsamen Unterbaues, bei welchem erst im 12. oder 13. Lebensjahre des Schülers eine Wahl und zwar zwischen Lateinisch oder Englisch nötig ist, liegt hauptsächlich darin, dafs dabei der obere Teil der Volksschule und die unteren Teile aller höheren Schulen in eine nahe Übereinstimmung gebracht sind.*) Innerhalb dieser 3 Jahre kann im allgemeinen wirklich entschieden werden, ob der Zögling wieder an die Volksschule zu weisen ist, oder ob er sich unmittelbar für die Praxis oder für eine mittlere landwirtschaftliche oder kaufmännische Fachschule oder für den weitern Besuch einer höheren allgemeinbildenden Schule eignet.

Um bei völliger Gleichstellung entsprechender Zeugnisse aller Anstalten schliefslich den Bedürfnissen der verschiedenen akademischen Berufe entgegenzukommen, ist noch folgende Einrichtung zu treffen. 1. An den Universitäten usw. oder wenigstens an einzelnen unter ihnen werden, mit Übungen verbundene Anfangs- und Übergangsvorlesungen in den Fremdsprachen eingerichtet, so dafs jeder während seiner Studienzeit ohne Aufwand erheblicher Mittel den für seinen Beruf etwa erforderlichen Ausgleich der fremdsprachlichen Variante vornehmen kann. 2. Der Nachweis über diesen Ausgleich ist in der Fachprüfung des Berufes zu liefern.

c) Schlufsbemerkungen. Die Anpassung des geschichtlich Gegebenen an das ideale Schulsystem ist einerseits in Frankreich und in Norwegen und andrer-

*) Vergl. hierzu auch die Vorschläge von W. Rein (Pädagogik im Umrifs. 4. Aufl. Stuttgart 1904.)

seits in Preufsen am weitesten fortgeschritten. Durch die Preufsischen Neuordnungen vom 1. April 1892 und vom 1. April 1902, welche den grofsen Schul-Konferenzen von 1890 und 1901 folgten, ist die Gleichwertigkeit der Allgemeinbildung von Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule einerseits und von deren Voranstalten andrerseits ohne jede Einschränkung anerkannt worden, und auch die entsprechende Gleichberechtigung ist gefolgt, soweit dies zur Zeit möglich erscheint. Dem Gymnasium ist, abgesehen von dem Archiv- und Bibliotheksdienste, nur der Beruf des Geistlichen vorbehalten, weniger aus prinzipiellen Überlegungen als mit Rücksicht auf praktische Schwierigkeiten gegenüber der Vielgestaltigkeit des Kirchenwesens in Deutschland. Dieser Vorbehalt wäre der einzige, wenn auch den Oberrealschulen der Beruf des Arztes eröffnet worden wäre. Da die Entscheidung darüber Sache des Reiches ist, so konnte Preufsen nur einen entsprechenden Antrag beim Bundesrate stellen; nach dessen vorläufiger Ablehnung hat der Reichstag den preufsischen Antrag jüngst (1905) von neuem aufgenommen, und es steht zu erwarten, dafs diesem nun auch in absehbarer Zeit Folge gegeben wird. Hierzu kommt, dafs die Ergänzung der Reifezeugnisse von Realgymnasium und Oberrealschule zu Gymnasial-Reifezeugnissen bedeutend erleichtert worden ist und dafs auch für den Ausgleich der Unterschiede in der Schulbildung geeignete Vorlesungen und Übungen an den Universitäten eingerichtet worden sind.

Dem Vorgange Preufsens sind bereits eine Reihe von Staaten des deutschen Reiches gefolgt, wobei zu bemerken ist, dafs von den gröfseren Staaten Sachsen und Bayern, deren Realschulwesen (6stufig) gut entwickelt ist, noch keine Oberrealschulen (9stufig) besitzen.*)

Wenn die Preufsischen Lehrpläne vom 1. April 1892 das Gemeinsame der drei Vollanstalten stark betonen, während die Lehrpläne vom 1. April 1902 auf deren Eigenart hinweisen, so liegt darin kein Widerspruch. Die Eigenart des Gymnasiums beruht ja nicht mehr auf dem Übergewichte des Lateinischen und Griechischen im gesamten Lehrplane, nur für dessen fremdsprachliches Gebiet ist es vorhanden, denn auch hier bilden Religion, Deutsch und Geschichte das humanistische Kernstück des ganzen Unterrichtsbetriebes. Ebenso liegt die Eigenart der Oberrealschule nicht mehr in der Hinneigung zur mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachschule, wenn auch der Betrieb der modernen Fremdsprachen hier für Mathematik und Physik und Chemie einen gröfseren Spielraum gewährt, als ihn das altsprachliche Gymnasium bieten kann.

Allerdings ist es nicht ausgeschlossen, dafs die Oberbauten unserer Vollanstalten, entsprechend den Klassen der wissenschaftlichen Akademien, mit der Zeit in eine philologisch-historische und eine mathematisch-naturwissenschaftliche Abteilung zerfallen werden. Das ideale Schulsystem fordert ja bei den gegenwärtigen Lehrzielen für den Oberbau einen vierstufigen Lehrgang, aber dieser Forderung stehen gewichtige Bedenken gegenüber, namentlich die Verlängerung der Schulzeit des einzelnen um ein ganzes Jahr und die Steigerung der Kosten für Staat und Patrone. Beide Bedenken lassen sich ausreichend entkräften. Zunächst kann durch eine scharfe Sichtung des Schülermaterials die Zahl der Bewerber in den einzelnen Berufen so herabgedrückt werden, dafs der einzelne das Jahr, welches er auf der Schule unter billigen Lebensverhältnissen zusetzt, später unter teueren Lebensverhältnissen wiedergewinnt. Was aber den zweiten Punkt anlangt, so wird durch Verschmelzung der Anstalten und durch Einziehung einer Anzahl von überflüssigen Oberbauten reichlich soviel erspart, als die Anfügung einer weiteren Klasse an die bestehen bleibenden Oberbauten kostet. Trotzdem wird dieser Weg kaum beschritten werden, weil die Rücksicht auf die gesamte wirtschaftliche Weltlage eher zu einer Verkürzung als zu einer Verlängerung der Schulzeit drängt. Da ferner trotz aller gegenteiligen Bestrebungen eher eine Steigerung als eine Verminderung der gesamten Lehrziele eintreten wird, weil die kulturelle Arbeit überall stetig fortschreitet, so ist es wahrscheinlich, dafs für

*) Baden hat dabei auch die Theologie freigegeben; in Bayern ist die Errichtung von Oberrealschulen jüngst (1906) beschlossen, und auch in Sachsen stehen nun entsprechende Beschlüsse bevor.

die Oberbauten unserer Vollanstalten schliefslich doch ein Mischsystem von Allgemeinbildung und Berufsbildung mafsgebend wird, wobei eine Teilung nach der philologisch-historischen und nach der mathematisch-naturwissenschaftlichen und vielleicht auch nach der kommerziellen Richtung eintreten dürfte. Auf eine solche Teilung drängt auch die, neuerdings in weiten Kreisen mit Nachdruck erhobene Forderung hin, auf allen Vollanstalten die Anfänge der Differential- und Integral-Rechnung für das mathematisch-naturwissenschaftliche Gebiet fruchtbar zu machen (vergl. die Verhandlungen der Naturforscher, Versammlung zu Breslau, 1904 und Meran, 1905). Diese Forderung wird von den Realgymnasien und Oberrealschulen Württembergs bereits erfüllt, während ihr das altsprachliche Gymnasium kaum genügen kann, ohne seine Eigenart aufzugeben, es müfste denn die modernen Fremdsprachen ganz aus seinem Lehrplan ausschalten.

Jedenfalls spricht manches für die Einführung eines Mischsystems von Allgemeinbildung und Berufsbildung in den Oberbauten unserer Vollanstalten, für welche aufserdem von vielen Seiten eine mehr akademische Gestaltung gefordert wird, um dem Übergange von der Schule zur Hochschule eine gewisse Stetigkeit zu geben. Dafs derartige Erwägungen an mafsgebender Stelle nicht vornherein abgelehnt werden, zeigen gelegentliche Äufserungen des Preufsischen Kultusministeriums (vergl. Bericht des Landtags über die Sitzung vom 2. März 1905).

Mit der geschilderten Bewegung auf dem Gebiete der Mittelschulen (Gymnasium usw.) fallen auch die erfolgreichen Bestrebungen der Lehrerschaft dieser Anstalten für ihre Standes-Interessen (Rang und Gehalt usw.) zeitlich zusammen, und es ist von Bedeutung, dafs sich diese Lehrerschaft jüngst (Darmstadt 1904) in dem deutschen Oberlehrertage eine allgemeine Vertretung geschaffen hat, durch welche eine sachgemäfse Behandlung aller einschlägigen Fragen gesichert erscheint.

Im Gegensatze zu dem Kampfe um die Organisation der allgemeinbildenden Mittelschulen erfreut sich das Volksschulwesen Deutschlands äufserlich einer gewissen Ruhe bei stetiger und erfolgreicher Arbeit im Innern. An Organisations-Fragen fehlt es zwar auch hier nicht, wie die lebhaften Erörterungen über die Berechtigung der Zerlegung in untere und mittlere Bürgerschulen und über das Mannheimer Schulsystem usw. zeigen, aber diese Fragen betreffen doch mehr Verschiebungen innerhalb eines gegebenen Lehrplans, weniger dessen Umgestaltung. Dafür steht auch die Lehrerschaft der Volksschule gegenwärtig in einem erfolgreichen Kampfe für ihre Standes-Interessen, indem sie einerseits innerlich mit Geschick und Tatkraft für ihre weitere Ausbildung sorgt und andrerseits äufserlich ihre soziale Stellung zu befestigen und zu erhöhen sucht (Gehalts-Aufbesserung, Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst, Beseitigung der geistlichen Schulaufsicht, Zulassung zum Universitäts-Studium usw.). Auch bei der Ausgestaltung des Netzes der kaufmännischen und gewerblichen Fortbildungsschulen hat die Lehrerschaft der Volksschule tatkräftig mitgewirkt, ebenso natürlich auch auf dem Gebiete des allgemeinbildenden Fortbildungsschulwesens.

Was endlich die Hochschulen anlangt, so ist zunächst neben der schon erwähnten Gründung von Handels-Hochschulen, an welchen auch Universitäten und technische Hochschulen tatkräftig mitgewirkt haben, auf die Eröffnung einer militär-technischen Hochschule in Berlin, auf die Ausgestaltung der Akademie zu Münster und auf die Errichtung einer neuen technischen Hochschule in Danzig hinzuweisen, ferner auf die Gründung der Akademie zu Posen und die mannigfachen Veranstaltungen im Dienste einer Volkshochschule. Besonders zu bemerken ist auch noch der Versuch, die mathematisch-naturwissenschaftliche Forschung der Universität in engere Beziehung zur Technik zu bringen, wie er in Göttingen und auch in Jena unternommen worden ist. Dabei haben sich die technischen Hochschulen ihre feste Stellung neben den Universitäten endgültig errungen, nachdem ihnen, abgesehen von der gleichen Verfassung (Rektor, Senat usw.) auch das Recht der Promotion von Doktor-Ingenieuren verliehen worden ist. Ihr Prüfungswesen ist jetzt mustergültig, insofern die erste Prüfung (Diplom) rein akademisch ist und das Recht gibt, später sowohl die Staats-

Prüfung (Baumeister) oder auch die akademische Prüfung als Doktor-Ingenieur abzulegen. Überall zeigt sich auf dem Gebiete des Hochschulwesens wie bisher ein reges neues Leben, und es fehlt auch nicht an Bestrebungen, welche gegenüber der weitgehenden Spezialisierung in allen Zweigen des Wissens und Könnens auf eine Hervorhebung des grundlegenden und allgemeinen hinarbeiten. In dieser Richtung liegt neben der bewährten Einrichtung von Ferienkursen auch der Versuch, der Volksschul-Pädagogik und der Mittelschul-Pädagogik eine Hochschul-Pädagogik zur Seite zu stellen, ein Gedanke, der namentlich von Schmidkunz (Berlin) lebhaft vertreten worden ist. Verwandt damit sind die Bestrebungen, an einem Orte die Lehrer aller Gattungen zu gemeinsamer Arbeit zusammenzuführen, wie es z. B. in Greifswald durch Bernheim versucht worden ist.

Schliefslich ist noch zu bemerken, dafs die früher vereinzelten Bestrebungen auf Abgrenzung und Ausgestaltung einer besonderen Schul-Hygiene sich mehr und mehr zum ganzen einen. Der stark besuchte erste internationale Kongrefs für Schul-Hygiene in Nürnberg (Ostern 1904) zeugte von einer reichen und zielbewufsten Arbeit, welche in Bezug auf die Anlage und Einrichtung der Schulgebäude und in Bezug auf den äufseren Schulbetrieb bereits zu greifbaren Ergebnissen gekommen ist, während in Bezug auf die Frage der Ermüdung von Lehrern und Schülern und die damit zusammenhängenden Probleme die Ansichten allerdings noch weit auseinander gingen.

Literatur: Weiteres, zugleich Nachweise über einschlägige Werke und Abhandlungen, findet man in folgenden Arbeiten des Verfassers: Zur Propädeutik-Frage, Zeitschrift für österr. Gymnasien, 1892. Aus dem Gebiet des mathemat.-naturwissenschaftl. Gymnasialunterrichts, Haller Lehrproben, 1894/95. Die preufsische Oberrealschule vom Jahre 1892, Braunschweig 1895. Rechnen und Mathematik, Pädag. Archiv, 1895. Kultur und Schule, Osterwieck a. Harz 1896. Das Gymnasium und sein sogenanntes Monopol, Pädag. Archiv, 1887. Gutachten über Handels-Hochschulen für die Ehrenbergsche Denkschrift. Braunschweig 1897; desgl. für die Monatsschrift der Handelskammer zu Braunschweig. Die Bewegung für das kaufmännische Unterrichtswesen in Deutschland, Braunschweigisches Magazin, 1897. Zur Frage der kaufmännischen Hochschule, Zeitschrift des Deutschen Verbandes für kaufmännisches Unterrichtswesen. 1897; desgl. in dessen Denkschriften über Handelshochschulen. Realschule und Handelsschule, ebenda, 1897, und desgl. im Pädag. Archiv, 1897. Allgemeinbildung und Berufsbildung, Naturforscher-Versammlung in Braunschweig, 1887. Was verlangt die Technik von der Oberrealschule? Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, 1897, desgl. auch Zeitschrift des Vereins deutscher Ingenieure, 1897, S. 236. Zum Kieler Gutachten über die Oberrealschulfrage, ebenda, 1897. Die Oberrealschule des Reform-Systems. Zeitschrift für Schulreform, 1897. Deutsche Handelshochschulen. Reins Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 1898. Zur Schulpolitischen Lage, Pädag. Archiv. 1898. Meister Jakob Böhme. Ein Beitrag zur Frage des nationalen Humanismus. Braunschweig 1898. Die mathematisch-naturwissenschaftl. Forschung in ihrer Stellung zum modernen Humanismus, Berlin 1898. Die Organisation des höheren Schulwesens in Preufsen, Neue Jahrbücher 1899. Weltwirtschaft und National-Erziehung. Leipzig 1900. Handelsschulen. Denkschrift des Deutschen Verbandes für kaufmännisches Unterrichtswesen 1902. Berichte über die Kongresse des Deutschen Verbandes für kaufmännisches Unterrichtswesen zu Braunschweig 1895, Leipzig 1897, Hannover 1899 uud Mannheim 1902 und über die Errichtung der ersten Handels-Hochschulen zu Leipzig und zu Aachen im Pädagogischen Archiv und in der Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen. Die Feier des 25 jährigen Bestehens der Oberrealschule, Braunschweig 1902. Die kulturelle Bedeutung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Forschung, Pädagog. Archiv 1903. Germanische Jugendträume. Bayreuther Blätter 1904. Schiller und der deutsche Idealismus. Bayreuther Blätter 1905.

Braunschweig. Alex Wernicke.

Kulturfortschritt und Frauenbewegung

1. Die Ursache der Bewegung und ihre Bedeutung. 2. Die Ziele. 3. Die proletarische Frauenbewegung.

Von den sozialen Fragen der Gegenwart hat keine mehr unter Verkennung zu leiden gehabt, als die Frauenfrage. Aber alle Feindschaft hat die Frauenfrage nicht aus der Welt zu schaffen vermocht, sie kommt vielmehr immer weiteren Kreisen zum Bewufstsein und ist aus dem Stadium einer blofsen Frage bereits in das einer Bewegung getreten, deren Organisation erfreulich fortschreitet. (S. Art. Frauenfrage.)

1. Die Ursache. Die Veranlassung zu dieser Bewegung in der Frauenwelt finden wir in der Veränderung, welche sich in der sozialen Lage der Frau vollzieht; als Ursache dieser Veränderung aber erkennen

wir den Fortschritt und die Errungenschaften der wirtschaftlich-technischen Entwicklung. Diese Einsicht besänftigt das Unbehagen, welches den gebildeten Geist überfällt, wenn er unvermittelten Erscheinungen gegenübersteht, denn diese Einsicht löst den beruhigenden Gedanken aus, dafs wir mit den Ursachen der Frauenbewegung mitten in einer jahrhundertelangen Entwicklung stehen, welche wir kurz als den Prozefs der Arbeitsteilung bezeichnen können. Mit der ersten Arbeitsteilung in vorhistorischer Zeit war der Weg beschritten, der zu der Verschiebung der sozialen Lage der Frau in der Gegenwart und damit zu der Frauenbewegung geführt hat. Diese Verschiebung selbst ist keineswegs abgeschlossen, sie ist im Flusse, jeder Fortschritt der Arbeitsteilung infolge einer neuen technischen Erfindung kann weiter dazu beitragen, das weibliche Geschlecht Zoll für Zoll aus dem hauswirtschaftlichen Gebiete zu verdrängen, auf welches es ein ursprüngliches und ein erworbenes Recht zu haben glaubte. Jede weitere Verdrängung bedeutet aber eine weitere Verschiebung in der sozialen Lage der Frau, d. h. in ihrer Stellung innerhalb der menschlichen Gesellschaft.

Über die Art und Ausdehnung dieser Verschiebung belehrt am besten ein Blick auf die Entwicklung des Arbeitslebens der deutschen Frau, ein Vergleich zwischen Gegenwart und Vergangenheit, welcher zugleich den ursächlichen Zusammenhang zwischen der wirtschaftlichen und sozialen Lage des weiblichen Geschlechts dartut.

Älteste Zeit. In den ältesten Zeiten hat die Arbeitsteilung bei der Naturalwirtschaft die ersten Stadien noch nicht überschritten. Die alte Germanin, wie Tacitus sie sah, handhabt Werkzeuge, Ackergerät, der Mann das Schwert: Die Frau ernährt, unterhält durch ihre Arbeit den Mann, er beschützt sie. Aber zugleich ist das Weib Priesterin. Sie führt die Gefangenen an geweihter Stätte zum Tode, sie vernimmt die Stimmen der Götter, sie deutet die Runen. »Sanctum aliquid et providum« sehen die Männer in ihr. Wirtschaftlich überlastet einerseits, ein Gefäfs göttlicher Offenbarung andrerseits, wirtschaftlich unentbehrlich und dabei in der Priesterin zu höchster sozialer Würde berufen, so tritt die heidnische Ahnin uns entgegen.

Mittelalter. Die fortschreitende Arbeitsteilung führt langsam zu höherer Kulturstufe. Aus der Hütte ist ein Haus geworden. Die Menschen mehren sich und rücken näher zusammen. Fronhöfe, Burgen, Städte entstehen. Wir können im Mittelalter schon Stadt- und Landbewohnerin unterscheiden. Das Handwerk kommt auf, und das Weib verliert einen Teil seiner Arbeit an das Handwerk. Aber die geschlossene Familienwirtschaft besteht. Das Weib zimmert den Pflug nicht selbst, aber das Mehl wird noch im Hause gewonnen, das Brot noch selbst gebacken: Das Weib produziert noch Nahrung und Kleidung oder ist wenigstens die unentbehrliche Leiterin der Produktion im Kreise der Mägde und Hausarbeiter. Die wirtschaftliche Unentbehrlichkeit der Frau ist unvermindert, dem entsprechend ist ihre soziale Stellung eine günstige. Zwar hat sie in der christlichen Kirche aufgehört, eine Verkünderin des göttlichen Wortes zu sein, aber in der Gestalt der weiblichen Heiligen und im Marienkultus sieht sie sich zu höchsten Ehren kommen, ja in der Romantik steigert sich die Wertschätzung des Weibes zu schwärmerischer Verehrung. Wir sehen, auch hier entspricht der wirtschaftlichen Bedeutung eine so idealisierte Wertschätzung, dafs sie sich nur durch das höchste Ausdrucksmittel, durch religiöse Fassung, glaubt genug tun zu können.

Neue Zeit. Jahrhundertelang lebt das Weib in der mittelalterlichen Weise. Sein Mittelalter überdauert die Renaissance und die Reformation, denn beide Ereignisse verändern nicht direkt die wirtschaftlichen Verhältnisse, welche seinem Leben zugleich Grundlage, Inhalt und Unterhalt gewähren, sie beschleunigen nicht den Prozefs der Arbeitsteilung und die Aufhebung der alten reinen Form der Familienwirtschaft, durch welche die wirtschaftliche Bedeutung und damit die soziale Lage der Frau beeinträchtigt wird. Die neue Zeit beginnt erst mit der Verwertung elementarer Kraft in der Industrie, mit der Indienststellung der Maschine. Nun macht die Arbeitsteilung rasche Fortschritte. Eine neue Form der Produktion kommt auf: Die Fabrik. Den Produktionsprozefs, der sich früher unter

der Hand der Frau im Hause abspielte, zerlegt sie in Teilarbeiten und verlegt ihn an einen Zentralpunkt aufser dem Hause. Die geschlossene Familienwirtschaft ist gesprengt, die Maschine löst vielfach die Hand der Frau ab, oder schränkt ihre Tätigkeit ein; sie hat die Frau gezwungen, das Spinnrad in die Ecke zu stellen, sie näht, strickt, stickt für sie. Der Fabrikant, der Gewerbetreibende übernimmt die schöpferische häusliche Tätigkeit, welche zur Zeit der geschlossenen Familienwirtschaft dem Weibe zufiel. Wir essen gekaufte Mahlzeiten, wir tragen gekaufte Kleidung; Schneider, Bäcker, Köche, Weber, Strumpfwirker-, Seifen-, Lichtfabrikanten, ja auch Haarkünstler, Modisten arbeiten für die Hausfrau. Wenn die heidnische Ahnin das Korn selbst säte zu dem Mehlteig, den sie bereiten wollte, wenn die mittelalterliche Städterin wenigstens das Mehl noch selbst im Hause zu Brot verarbeitete, so brauchen wir nur die fertige Bäckerware in Empfang zu nehmen.

Wir sehen: Die wirtschaftlich-technische Entwicklung zeigt die Tendenz, die hauswirtschaftliche Tätigkeit der Frau teils überflüssig zu machen und damit zu entwerten, teils einzuschränken und umzugestalten: Die Frauen werden aus Produzenten blofse Konsumenten.

Vergleich mit dem männlichen Geschlecht. Dafs das weibliche Geschlecht durch die Fortschritte der wirtschaftlich-technischen Entwicklung besonders hart getroffen, ja zu einem Wendepunkte in seiner Entwicklung geführt wird, wird auch durch einen vergleichenden Blick auf die Wirkung klar, welche die Fortschritte der Technik auf das männliche Geschlecht ausüben. Auch das männliche Geschlecht empfindet den Einflufs der modernen Technik. Eine mechanisierte, verfünf- oder verzehnfachte Produktion, welche Waren verbilligt, verkehrstechnische Neuerungen, welche den nationalen immer mehr zum Weltmarkt erweitern helfen, beeinflussen zwar die Lebenshaltung jedes Mannes, aber nicht allgemein seine Lebensarbeit, seinen Beruf, seinen Lebensinhalt. Gelehrte, Forscher, Künstler, Männer freier Berufe, Militärs arbeiten unbekümmert um technische Neuerungen; ein anderer Prozentsatz der Männer sieht sein Erwerbsleben durch technische Neuerungen mit verändert, so der Kaufmann, der Industrielle, der Landwirt, der Arbeiter, Handwerker; wieder andere sehen ihr Arbeitsgebiet einschrumpfen oder ganz verschwinden — aber: andere Türen tun sich ihnen auf. Der Frachtfuhrmann treibt sein schellenbehängtes Gespann nicht mehr von Stadt zu Stadt, der Postillion bläst nicht mehr sein Lied, die Kundschaft des Handwerkers wendet sich zum grofsen Teil den Magazinen und Bazaren zu, aber dafür hat das moderne Verkehrswesen mit allen seinen Hilfsgewerben mehr Kräfte nötig, als Fuhrleute und Postillione hätten stellen können, und die Grofsindustrie hat manche Beamtenstellung an Handwerker zu vergeben. Kurz: Der Mann wird betroffen, das Weib verdrängt.

Erschwerte Eheschliefsung. Aber die wirtschaftlich-technische Entwicklung hat noch in anderer Weise das weibliche Geschlecht bedroht. Der Einstellung der Maschine folgte ein schneller glänzender Aufschwung in Handel und Industrie, welcher die Lebensansprüche steigerte, ohne dafs das Einkommen sich allgemein entsprechend erhöht hätte. Als Folge ergab sich eine Erschwerung der Eheschliefsung, so dafs ein bedeutender Prozentsatz des weiblichen Geschlechts ledig bleibt. Die Frau sieht also nicht nur ihre praktische Arbeitsgelegenheit vermindert, ein grofser Prozentsatz mufs auch auf die Erfüllung der natürlichen Aufgabe als Hausfrau, Gattin und Mutter verzichten.

Die wirtschaftliche Lage des weiblichen Geschlechts läfst sich vergleichend dahin zusammenfassen: Während das männliche Geschlecht zwar durch den Bevölkerungszuwachs in einem scharfen Wettbewerbe steht, aber doch Gelegenheit hat, alle Kräfte aufs höchste zu betätigen und zu entwickeln, während es durch den Fortschritt der Technik und der Naturwissenschaft zur Lösung immer neuer Probleme angeregt wird, wird dem weiblichen Geschlechte der angestammte Boden unter den Füfsen weggezogen, auf dem es sich voll entwickeln und ausgestalten konnte. Es kommt noch hinzu, dafs die Dienstpflicht für das männliche Geschlecht ein Plus an körperlicher und geistiger Zucht bedeutet, während der Werdeprozefs des Weibes durch den Wegfall von Arbeitsgebieten einen Ausfall erleidet. Beschäftigter Müfsig-

gang ist kein Ersatz für ein rechtschaffenes Tagewerk, und beschäftigter Müfsiggang ist der Stempel, den wir Hunderten von Frauenleben der begünstigten Klassen aufdrücken können.

Gefahr für die Differenzierung. Diese Sachlage bedroht nun ernstlich eine gedeihliche Weiterentwicklung des weiblichen Geschlechts. Es ist zum Stillstand gezwungen — und Stillstand ist Rückgang. Der Rückgang der Hälfte der Menschheit aber bedeutet nichts geringeres, als eine Gefahr für die fortschreitende Kulturentwicklung überhaupt. Aller Fortschritt beruht auf vervollkommneter Arbeit, diese wieder auf vervollkommneten unterschiedlichen Instrumenten. Die höchste Kulturarbeit setzt auch die feinste Differenzierung innerhalb der Menschheit voraus. Die Natur hat uns mit der Differenzierung der Menschheit in Mann und Weib eine Richtlinie gegeben, sie hat die Menschen gleichwertig aber verschiedenartig gestaltet. Eine einseitige auf das Männergeschlecht beschränkte Fortentwicklung fördert keine Differenzierung im Sinne der Natur, keine Differenzierung in wagerechter Linie d. h. in andersartige aber gleichwertige Wesen; sie erzeugt nur Disharmonie, gleichsam eine Spaltung in senkrechter Linie, ein Geschlecht steigt empor und läfst das andere — zwar verschiedenartig, aber auch minderwertig — zurück. Dies zurückgebliebene Geschlecht aber wird zum Ballast, zum Hemmschuh. Die höchste Kulturblüte kann nur erreicht werden, wenn beide Geschlechter, jedes in seiner Art, sich voll entfalten können.

Bedeutung der Frauenbewegung. Wenn wir uns diese Sachlage klar gemacht haben, so können wir nun auch die Bedeutung der Frauenbewegung verstehen: Der Trieb der Selbsterhaltung in dem weiblichen Geschlechte ist bemüht, dieser Sachlage zu begegnen, diese Schläge abzuwenden, neue Entwicklungsmöglichkeiten zu erringen. Die Frauenbewegung ist der Versuch, die Entwicklungsgrenzen des weiblichen Geschlechts zeitgemäfs zu korrigieren.

Vielleicht erscheint einigen die gegenwärtige Lage des weiblichen Geschlechts in den besitzenden Klassen als ein Rückschlag, ein Ausgleich, gleichsam als die Antithese einer Zeitepoche, wo der Mann auf der Bärenhaut lag und das Weib überlastet war. Auch unter diesem Gesichtspunkte ist die kulturelle Bedeutung der Bewegung verständlich: Das deutsche Frauengeschlecht wird sich seines Stillstandes bewufst und versucht, sich aufzuraffen, aus der Antithese zur Synthese, d. h. zur gemeinsamen Kulturarbeit mit dem Manne sich tüchtig zu machen, nicht in dem Sinne, dafs Mann und Weib die gleiche Arbeit tun, sondern dafs jedes Geschlecht, in seiner Eigenart voll entwickelt, das andere voll ergänzen könnte. Dieser Blütezeit der Kultur strebt die Frauenbewegung entgegen.

2. Die Ziele. a) Die Brotfrage. Die greifbarste Aufgabe war, die Frauenfrage als Brotfrage zu behandeln, die Unversorgten fähig zu machen, ihren Lebensunterhalt zu verdienen. So entstanden die Vereine zur Hebung der Erwerbstätigkeit des weiblichen Geschlechts, deren Muster der Letteverein in Berlin gewesen ist. Seine Leitung ist nach dem Tode des Stifters auf Frau Schepeler-Lette übergegangen. Nach dem Ableben dieser verdienstvollen Frau folgte ihr Frau Elisabeth Kaselowsky.

b) Danach traten die Erziehungs- und Bildungsfragen in den Vordergrund.

Die Einsicht brach sich Bahn, dafs die Familienwirtschaft in der alten Form entschwindet und mit ihr die sichere Beschränkung im häuslichen Kreise in der beglückenden Gewifsheit, unentbehrlich zu sein. Es galt, neue Gesichtspunkte für die Arbeit- und Lebensaufgabe des weiblichen Geschlechts zu gewinnen, und man fand sie in der Erkenntnis, dafs der Gesellschaftskörper ein Organismus ist, dessen Entwicklung zu höheren Stufen auch von der Erfüllung geistig-sittlicher und nicht nur wirtschaftlicher Aufgaben abhängt. In dieser Erkenntnis bemüht sich die Bewegung, die Frauenwelt zum Bewufstsein ihrer geistig-sittlichen Aufgaben in und aufser dem Hause zu bringen, und sie zur Erfüllung derselben tüchtig zu machen.

Zur Lösung dieser Aufgaben kann aber die Frau nicht genug gebildet, nicht geschult genug sein. In dieser Erkenntnis fordert die Frauenbewegung Erziehungs- und Bildungsgelegenheit. Frau H. Schrader-Berlin und Frau Dr. Goldschmidt-Leipzig gründeten Kindergärten und Kindergarten-

Seminare, und der Allgemeine Deutsche Frauen-Verein (gegründet von Frau Otto-Peters und Fräulein Auguste Schmidt), Fräulein H. Lange, die Gründerin des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnen-Vereins, und der Verein »Reform« unter Frau Kettlers Leitung forderten die Erschliefsung der Universität und Gelegenheit zu gymnasialer Vorbildung. In Berlin, Leipzig, München, Bremen richtete man Gymnasialkurse ein, der Verein »Reform« gründete in Karlsruhe ein Vollgymnasium. Einmütig verlangen alle Richtungen der Bewegung gemeinsames Studium, keine Trennung, aber auch keine Erleichterung.

Fraglos muls dieser Weg beschritten werden. Wohl aber ist es die Frage, ob das gemeinsame Studium als Ideal schlechthin oder als unerläfsliche Durchgangsstufe anzusehen ist. Die fortschreitende Differenzierung wird auch den gemeinsamen Studiengang einst als unzulänglich verwerfen und statt dessen den Geschlechtern angepafste Bildungswege zeitigen. Bevor die Frauen aber selbst die Richtlinien für eine echte weibliche Bildung festlegen können, müssen sie mit den Männern lernend, sich selbst kennen lernen.

c) Zu den Bildungsforderungen gesellte sich bald die Sittlichkeitsbewegung. Frau Hanna Bieber-Böhm-Berlin, die Vorsitzende des Vereins Jugendschutz, ist bemüht, auf die Gesetzgebung dahin zu wirken, dafs verschärfte polizeiliche Mafsregeln die Prostitution einschränken, und Fräulein O. Hoffmann-Bremen versucht, gegen den Alkohol zu kämpfen.

d) Die Rechtsfrage. In jüngster Zeit tritt die Bemühung hervor, Änderungen im bürgerlichen Gesetzbuche, soweit die Stellung der Frau in Frage kommt, zu erringen. Zu diesem Zwecke sind Eingaben an den Reichstag gelangt sowohl von dem Bunde deutscher Frauenvereine, als auch von einer freiwilligen Vereinigung in München. Es ist eine Tatsache, dafs das Strafrecht keinen Unterschied zwischen den Geschlechtern macht, sondern nur Personen kennt, während das Zivilrecht in der Ehegesetzgebung das Weib dem Manne unterordnet und es den Unmündigen gleichstellt. Die Tadlerinnen verkennen vielfach den Gemeinschaftscharakter der Ehe und kritisieren von einem individualistischen Standpunkte aus, den die Gesetzgeber verwerfen. Letztere sind vor allem bemüht gewesen, eine Lockerung der ehelichen Bande zu verhüten. Aber gerade unter diesem Gesichtspunkte erscheint es nötig, in dem Familienrechte das Weib zu schützen und nicht den Mann, welcher von vornherein in dem persönlichen Verhältnisse der Ehe das Übergewicht hat und durch das Gesetz, welches auf seiner Seite steht, in der Überzeugung gestärkt wird, dafs Jupiter alles erlaubt ist. Zum wenigsten entspricht es nicht der Würde, welche der Ehestand der Frau verleihen soll, dafs die Gattin durch die Heirat die Verfügung über ihr Vermögen verliert und alle ökonomischen Sünden ihres Gatten büfsen mufs. Die wirtschaftliche Unabhängigkeit der Frau, wie Gütertrennung in der Ehe sie bewirken müfste, würde die Ehe nicht lockern, sondern die Beziehungen veredeln und damit festigen.

e) Die wirtschaftliche Richtung. Zu den interessantesten Erscheinungen auf dem Gebiete der Frauenfrage gehört gegenwärtig die wirtschaftliche Richtung, welche in sich selbst ein Beweis von der gesunden Natürlichkeit der ganzen Bewegung ist. Nach fast vierzigjährigem Bestehen holt sie von neuem aus, stellt sich mit dieser Richtung auf den gewachsenen Boden der hauswirtschaftlichen Tätigkeit und zeigt sich reif zur Selbstkritik. Diese Selbstkritik deckt die Mängel auf, welche die hauswirtschaftliche Tätigkeit zeigt. Während man geneigt ist, anzunehmen, dafs das weibliche Geschlecht die ihm gebliebene erhaltende, güterverteilende Tätigkeit im Hause aufs höchste schätzt und virtuos beherrscht, trifft das Gegenteil zu. Die Wirtschaftsführung ist im grofsen Prozentsatze zu einem rein erfahrungsmäfsig überlieferten Können geworden, welches sich in abnehmender Linie bewegt, da das Gebiet der Erfahrung einschrumpft. Selbst die Frauen, welche das Herz ihres Haushaltes sind, vergessen, dafs sie auch der Kopf desselben sein sollen. Der schöpferische wie der organisatorische Geist ist aus der überwiegenden Mehrzahl der Haushaltungen (insonderheit der städtischen) entwichen, das Phlegma ist geblieben, der Zufall herrscht. Einer langjährigen intellektuellen Bewegung bedurfte es, um die

Frauen aus der ihnen anerzogenen bequemen Fügsamkeit aufzurütteln und urteilsfähig zu machen. Die gewonnene Einsicht hat die Forderung eines allgemeinen Haushaltungsunterrichts in allen Mädchenschulen gezeitigt und wirtschaftliche Hochschulen für Frauen erstehen lassen, in welcher gründliche und vielseitige Kenntnisse zum privaten wie zum beruflichen Gebrauche systematisch erworben werden können. Die erste Schule wurde auf dem Gute Nieder-Ofleiden in Hessen, die zweite in Reifenstein auf dem Eichsfelde gegründet. Die Urheberin dieses Planes, Fräulein Ida von Kortzfleisch-Hannover, hat ihre Ideen in einer Broschüre: »Die wirtschaftliche Hochschule für Frauen« ausgesprochen. Herr Divisionspfarrer Fabarius will die hauswirtschaftliche Ausbildung der Mädchen in ein Dienstjahr verlegt wissen, entsprechend dem Freiwilligendiest des männlichen Geschlechts. (Die weibliche Dienstpflicht; Bädeker, Essen.) Eine hervorragende Tätigkeit auf dem Gebiete des Haushaltungsunterrichts haben Frau Heyl und Frau Henriette Schrader-Berlin und Fräulein Auguste Förster-Cassel entfaltet. Dieser praktischen Richtung gehört auch Fräulein Dr. Kastner an, welche in Friedenau bei Berlin eine Obst- und Gemüsebauschule errichtet hat.

f) Die soziale Richtung betont und betätigt der Verein Frauenwohl in Berlin unter Frau Cauers und Dr. jur. Anita Augspurgs Leitung. Der christliche Sozialismus ist in der Bewegung durch die Frauengruppe des Evangelisch-sozialen Kongresses vertreten, welche ein kurzes Programm formuliert hat, und durch die Frauengruppe der Kirchlich-sozialen Konferenz. Die Forderung der weiblichen Fabrikaufsicht, welche diese Richtung energisch vertritt, ist von Vereinen und Gruppen jeder Richtung unterstützt worden.

3. Die proletarische Frauenbewegung. Mit diesem Namen bezeichnen wir die von Frau Klara Zetkin-Stuttgart innerhalb der Sozialdemokratie geleiteten Bestrebungen der industriellen Arbeiterinnen, bessere Arbeitsbedingungen — insonderheit eine Verkürzung der Arbeitszeit — zu erringen. Forschen wir hier nach der Ursache, so entdecken wir, dafs die wirtschaftlich-technische Entwicklung, welche die Frauenbewegung der sozial begünstigten Klassen hervorrief, auch hier die Ursache, aber freilich mit entgegengesetzter Wirkung ist. Der Prozefs der Arbeitsteilung, welcher, wie wir hörten, die Frau in den obern Schichten entlastete, hat in weniger begünstigten Schichten zur Fabrikarbeit der Frauen geführt und damit das Familienleben der Industriearbeiter im grofsen Prozentsatze aufgehoben. Es liegt auf der Hand, dafs die verheiratete Fabrikarbeiterin nach Beendigung ihres Arbeitstages dem Hause nicht das sein kann, was sie sein müfste, damit der Mann sich daheim behaglich fühlen könnte und die Kinder gut erzogen würden. Nicht einmal die körperliche Pflege der verlassenen Kleinen kann als genügend angesehen werden, man beachte nur einmal die relativ gröfsere Zahl von verkrüppelten, skrofulösen, augenkranken Kindern in den Arbeitervierteln der Industriestädte. Ein physischer und moralischer Rückgang der Industriearbeiterklasse erscheint unvermeidlich.

Ziel und Weg. Um diesen Rückschritt der Kultur zu vermeiden, mufs die Mutter dem Hause wieder mehr als bisher zurückgegeben werden. Diese Überzeugung teilen weite Kreise unseres Volks. Zuerst trat die Liebestätigkeit auf den Plan und versuchte, durch Wohltätigkeit zu helfen. Krippen, Kinderhorte, Volksküchen und die verschiedensten Vereine entstanden und entfalteten eine segensreiche löbliche Tätigkeit. Aber diese löbliche Wohltätigkeit kann nur Auswüchse beschneiden, nicht dem Übel an die Wurzel gehen, kann die Folgen mildern, aber nicht die Ursache beseitigen, sie kann die Mutter der Familie nicht zurückgeben.

Einen Schritt näher zum Ziele führt der Versuch der Regierung, durch gesetzgeberische Mafsnahmen im Sinne der kaiserlichen Botschaft von 1890 zu helfen. Hierher gehören die Paragraphen der Reichs-Gewerbe-Ordnung, welche sich auf den Schutz der Arbeiterinnen beziehen und die Versicherungsgesetze.

Auf einem dritten Wege, dem der Selbsthilfe, sehen wir die Arbeiterinnen das Ziel verfolgen, im Dienste der Kultur dem Rückgange der Industriebevölkerung vorzubeugen. Was sie erstreben, ist nicht ein plötzliches Verbot der Fabrikarbeit ver-

heirateter Frauen, welches sie der Heimarbeit ausliefern würde, sondern eine allmähliche Verkürzung der Arbeitszeit. Sie haben in diesem Streben die Sozialpolitiker aller Richtungen auf ihrer Seite.

Die Arbeiterinnen wollen ihr Ziel durch Zusammenschlufs der Berufsangehörigen erreichen, und zwar organisieren sie sich am zweckmäfsigsten mit den männlichen Arbeitsgenossen. Diese sind teilweise eifrig bemüht, die weibliche Arbeiterschaft in ihre gewerkschaftlichen Organisationen hineinzuziehen. Die Bewegung ist in Deutschland noch jung, ihr Erfolg gering, von 1 009 041 Industriearbeiterinnen sind 23 699 Mitglieder der sog. »freien« Gewerkschaften. Es ist aber vorauszusehen, dafs die Gewerkschaften mit zunehmender Einsicht in ihre Bedeutung wachsen. Dies Wachstum durch vereinsgesetzliche Schranken hemmen zu wollen, würde ein aussichtsloses und deshalb schädliches Mittel sein, das auch gegen andere Organisationen angewandt werden könnte. Das Recht, welches alle Berufe ungehindert beanspruchen, welches Lehrer, Landwirte, Grofsindustrielle üben, das Recht, zur Wahrung wirtschaftlicher Interessen sich zusammenzuschliefsen, mufs auch den wirtschaftlich Schwächsten, den Arbeiterinnen, zugestanden werden.

4. Konfessionelle Vereinigungen. Die jüngsten Erscheinungen auf dem Gebiete der Frauenbewegung sind die konfessionellen Vereinigungen. Die erste war die Frauengruppe des Evangelisch-sozialen Kongresses, die zweite die der Kirchlich-sozialen Konferenz. Fast zu gleicher Zeit bildete sich der Deutsch-evangelische Frauenbund, angeregt von Pfarrer Lic. Weber und Fräulein Knudsen (jetzige Vorsitzende Paula Müller-Hannover). 1903 trat der Katholische Frauenbund zusammen, dessen Vorsitzende Minna Hopmann-Cöln ist. Diese evangelischen und katholischen Frauen haben das Bedürfnis gefühlt, ihre Ideale christlicher Kultur neben der liberalen Frauenbewegung zur Geltung zu bringen, sie aber auch als fruchtbringende neue Anregungen von sammelnder Kraft in den Kampf um die Besserstellung ihres Geschlechts hineinzutragen.

Blankenburg-Harz. Elisabeth Gnauck-Kühne.

Kulturgeographie

1. Wesen. 2. Auswahl. 3. Anordnung und Verbindung. 4. Methodik. 5. Karten, Bilder, Bücher.

1. Wesen. Während uns die Kulturgeschichte mit allen Lebensäufserungen, mit den wirtschaftlichen, sozialen, politischen und kirchlichen Zuständen eines Volkes bekannt macht, führt die Kulturgeographie zur Einsicht in die natürlichen Grundlagen dieses Kulturlebens, das sich aus den physikalischen Erscheinungen der Erdräume und aus den gegenseitigen Wechselbeziehungen aller Naturkörper unter sich und im Zusammenhange mit der menschlichen Arbeit ergibt. Der Mensch ist zunächst ein Kind der Natur; denn er erhält von ihr Nahrung, Kleidung und Wohnung; sie regt sodann seine leiblichen und geistigen Anlagen zur Betätigung und Entfaltung an und prägt einem Volksstamme bestimmte aus der Eigentümlichkeit einer Landschaft sich ergebende Charaktereigenschaften auf. Bodengestalt, Bodenschätze, Gewässer usw. bestimmen ferner seine Beschäftigungen, seinen Handel und Verkehr. Gott hat aber auch den Menschen zum Herrn über die Erde gesetzt, dafs er alle Dinge und Kräfte derselben in seinen Dienst stelle und sie zu diesem Zwecke durchforsche, ihre Objekte auf ihre Verwendbarkeit hin prüfe und zur bessern Ausgestaltung seiner Lebensverhältnisse tüchtig ausnütze. Infolge seiner Herrschaft und geistigen Überlegenheit leitet der Mensch die Naturkräfte nach seinem Willen, ringt mit Sturm und Meer, durchbricht Gebirge und entreifst dem Schofse der Erde Schätze.

Das deutsche Volk hat erst spät und unter riesigen Anstrengungen seine hohe Stellung unter den Kulturvölkern errungen. England und die Union sind in dieser Beziehung Deutschland voraus. Es gilt im Kampfe mit diesen gewaltigen Industrieländern und Seemächten die gewonnenen Positionen zu erhalten, zu befestigen, zu erweitern und auszubauen, und dies um so mehr, da infolge des überraschenden Wachstums der deutschen Bevölkerung die Bedürfnisse unseres Volkes sich von Jahr zu Jahr mächtig steigern. Es ist unleugbar eine der wichtigsten Pflichten der Schule

auch der Volksschule, die Schüler mit den augenfälligsten Kulturaufgaben unseres Volkes bekannt zu machen, damit sie später als brauchbare Bürger mit Bewufstsein in den so ernsten Wettbewerb und den schwierigen Kampf auf dem Weltmarkte eintreten können.

2. **Auswahl.** Die Grundlage unseres gesamten Kulturlebens ist die Landwirtschaft. Zu den Zweigen derselben gehören Viehzucht, Ackerbau (Getreide, Hackfrüchte, Gespinstpflanzen), Gärtnerei und Weinbau. Die Schüler werden hierbei mit den hervorragendsten Gegenden, den natürlichen und künstlichen Bedingungen (Bodenarten, Be- und Entwässerung, Bearbeitung und Düngung des Bodens), Leistungsfähigkeit (Ertrag, Verbrauch, Ein- und Ausfuhr) und Wert der Landwirtschaft bekannt gemacht. Mit derselben hängt eng die

Textilindustrie, die Wirkerei und Weberei in Leinen, Seide, Wolle und Baumwolle, aufserdem die Spinnerei, Bleicherei und Färberei zusammen. Unterrichtsthemen über Roh- und Kunstprodukte, Bezugsquellen und Absatzgebiete schliefsen sich ungesucht an.

Bei Behandlung der deutschen Mittelgebirge besprechen wir die Zweige der

Holzindustrie (Flöfserei, Köhlerei Fabrikation von Spielwaren, Musikinstrumenten, Uhren, Leitern, Rechen usw. von Holzstoff, Pappe, Papier, Tapeten, von Schreib- und Druckutensilien), der

Steinindustrie (Porzellan-, Glasfabrikation, Töpferei, Achatschleiferei, Serpentindrechselei, Stein-, Bernstein-, Schwefel-, Salz- und Torfgewinnung und ihre verschiedenartigen Verarbeitungen), des

Bergbaus auf Kohlen und Erzen, die Entstehung, Lagerung, Gewinnung und Bearbeitung dieser Bodenschätze in Bergwerken, Pochwerken und Schmelzhütten. Daran schliefsen sich die

Metallindustrien: Giefserei, Schmiederei, Blechwalzerei, Drahtzieherei, Fabrikation von Geschützen, Gewehren, Kurzwaren, Schmucksachen, Maschinen (Lokomotiven, Dampfschiffen); auch Klein- und Grofsindustrie, Erfindungen, Industriecentren, Vorteile der Arbeitsteilung, Nachteile der Streiks usw. sind geeignete Unterrichtsthemen für die Volks- und Fortbildungsschule. Die Industrie Deutschlands hat die Landwirtschaft überflügelt. In einem Industriestaat ist aber

Handel und Verkehr von höchster Wichtigkeit. Daher sprechen wir in der Schule von der Notwendigkeit des Güteraustausches (Binnen-, Aufsen- und Welthandel), von den Bezugsländern für Rohmaterialien und Kolonialwaren, von den Handelsbeziehungen zu den europäischen und aufsereuropäischen Staaten, von den Handelsverträgen, vom Schutzzoll und Freihandel, Wettbewerb mit England und der Union, von den natürlichen und künstlichen Wasserstrafsen, von dem Post-, Telegraphenwesen, Kabel- und Eisenbahnnetz, von den Weltlinien zu Wasser und zu Lande, von Deutschlands Abhängigkeit vom Weltverkehr und von seiner Stellung unter den Handelsmächten (Handelsflotte). Nach Behandlung dieser Themen gewinnen Volks- und Fortbildungsschüler auch ein Verständnis für die Aufgaben der Kolonialverwaltung, für die Notwendigkeit und die Bedeutung der Kolonien (Auswanderer).

Zur Hebung und Förderung von Landwirtschaft, Industrie und Handel aber ist ein geordnetes, nach innen und aufsen gefestigtes und gesichertes Staatsleben notwendig. Schon aus dem Zusammenleben so vieler Menschen (60 Millionen) erwachsen viele Bedürfnisse für die Gesamtheit, und staatliche Einrichtungen machen sich nötig zu ihrer Befriedigung. Diese sind in einer Verfassung festgesetzt und werden durch eine Verwaltung ausgeführt. Der Segen einer solchen Volksvereinigung und Gesetzgebung liegt im Frieden, in der Ordnung im Innern, in der Förderung aller Industrie- und Handelsbestrebungen, in der Bildung eines Volkes und in dem Schutze der Bewohner im In- und Auslande durch Militär und Marine.

Für die Volksschule sollte man sich nur auf das Wichtigste dieser Kulturfragen beschränken und die Angaben von vielen Zahlen, Tabellen und Statistiken vermeiden. Besonders die Behandlung des Auslandes hat in dieser Beziehung für den zukünftigen Staatsbürger nur insoweit Interesse, als deren Kulturbestrebungen für Deutschland von Wichtigkeit sind. Es genügt, wenn die Schüler erfahren, dafs Nordamerika mit seinem Getreide, Mittelamerika mit seiner Baumwolle, Südamerika mit seinem Kaffee,

Kakao usw. gröfstenteils die westeuropäischen Industriestaaten versorgen, dafs Australien, Argentinien und das Kapland den europäischen Wollmarkt beherrschen, dafs Indien und die asiatischen Inseln uns mit Gewürzen u. a. Kolonialwaren aller Art erfreuen, dafs die Getreidefelder Rufslands, Ungarns und Rumäniens die Bewohner Deutschlands zum gröfsten Teile ernähren, dafs England der 1. Seehandels- und Kolonialstaat und das 1. Industrieland und Deutschland das 1. Zuckerland der Erde geworden ist usw.

3. Anordnung und Verbindung. Da das wirtschaftliche Leben der Völker in 1. Linie von der Natur des betreffenden Erdraumes abhängig ist, so dürfen diese kulturgeographischen Themen nur im Anschlufs an die betreffenden Landschaftsgebiete behandelt werden. Sie verteilen sich dann auf die verschiedenen Klassenstufen in Verbindung mit den Themen der physikalischen Geographie; denn nur diese kann hauptsächlich die Gründe für das wirtschaftliche Leben eines Volkes angeben. Natürlich kommt hierbei auch die Intelligenz einzelner und die Begabung des gesamten Volkes in Frage. Schon in der Heimat- und Vaterlandskunde führen die Sand- und Lehmgruben, Steinbrüche, Felder, Wälder, Bergwerke und Werkstätten auf die Bearbeitung der betreffenden Rohprodukte und den Verbrauch, Verkauf und Versand der daraus gewonnenen Kunstprodukte. Natürlich mufs die Behandlung dieser kulturgeographischen Themen in der einfachsten Weise erfolgen und ganz dem geistigen Standpunkt der Schüler angepafst werden. Die rechte systematische Bearbeitung dieses Lehrstoffes geschieht vom 5.—8. Schuljahre immer im Anschlufs an die wirtschaftlich wichtigsten Landschaften Deutschlands, Europas und der übrigen Erdteile. Nach Behandlung der Oberrheinischen Tiefebene, des Rheingaus, des Neckar-, Main- und Moseltals wird in einer abschliefsenden Lektion über Obst-, Wein-, Gemüsebau gesprochen. Bei einem Rückblick über Erzgebirge, Sächsische Schweiz, Lausitzer Gebirge, Sudeten und Harz kann man in zusammenfassender Weise über die nutzbaren Mineralien und ihre Bearbeitung sprechen. Böhmer-, Franken-, Thüringerwald und Fichtelgebirge führen auf die unterrichtliche Behandlung der Forstwirtschaft und Holzindustrie, die Marschen der norddeutschen Tiefebene auf die der Landwirtschaft, die Moore und Niederungen Deutschlands auf die der Torf- und Salzgewinnung.

Der kulturhistorische Stoff gewinnt ganz besonders an Klarheit und Dauerhaftigkeit, wenn verwandte Partien aus Erd- und Naturkunde im Lehrplan nebeneinander gestellt und womöglich in derselben Woche besprochen werden. So können ohne Künstelei im Unterricht gleichzeitig auftreten die fruchtbaren Niederungen Norddeutschlands und das Feld mit allen seinen Getreide-, Gemüsearten und Hackfrüchten, die Textilindustrie und die Gespinstpflanzen Nordsee und Fischfang (Hering und Kabeljau) die Waldungen Österreichs, Skandinaviens und Sibiriens und die Pflanzen und Tiere des Waldes Werkzeuge, Geräte, Verkehrsmittel und die Elektrizität, der Maschinenbau und die Mechanik.

4. Methodik. Nachdem durch Karte, Typenbild und heimatliche Vorstellungen sich das Landschaftsbild in der Phantasie der Schüler gebildet hat, findet die Vertiefung in den gewonnenen Unterrichtsstoff statt. Der Lehrer leitet die Schüler an, nach den Ursachen der geographischen Erscheinungen zu fragen. Durch Schlufsfolgerungen aus der Bodenbeschaffenheit der Sächsischen Schweiz kommen die Schüler von selbst auf die Arbeiten der Bewohner in den Sandsteinbrüchen und den Versand der betreffenden Steinwaren auf der Elbe. Die Tonlager im Rheinischen Schiefergebirge haben die Töpferei im Westerwalde im Gefolge. Aus der reichen Bewässerung, Bodenbeschaffenheit und dem günstigen Klima der Oberrheinischen Tiefebene können die Schüler einen Schlufs auf die Produkte, Beschäftigungen, Ansiedelungen und den Verkehr daselbst ziehen. Wo viel Bodenschätze der Erde zu Tage gefördert werden, da blühen Bergbau und Metallindustrie. Von den Beschäftigungen hängen wieder die Ansiedelungen und das Zusammenleben in kleineren und gröfseren Verbänden ab. Diese Schlufsfolgerungen fallen den Kindern nicht schwer, wenn sie schon in einfacher und angemessener Weise in der Heimatkunde und Vaterlandskunde an die denkende Durchdringung des geo-

graphischen Stoffes gewöhnt worden sind. Die auf früheren Stufen gewonnenen Erscheinungen und Gesetze lassen sich auf die Landschaften Europas und der übrigen Erdteile anwenden. Eine besonders charakteristische Landschaft, die in auffallender Weise durch irgend ein wertvolles Naturobjekt gekennzeichnet wird, bildet den Ausgangspunkt zur Behandlung des betreffenden kulturgeographischen Themas. Nachdem Erz-, Riesengebirge, Tarnowitzer Höhen unterrichtlich bearbeitet worden sind, schliefst der Lehrer an die Behandlung des Harzes die des Bergbaus, an Westfalen die der Metallindustrie, an den Thüringerwald nach Besprechung des Fichtelgebirges, des Franken- und Böhmerwaldes die der Holzindustrie an. Die Landschaften mit den gleichen Produkten werden zur Bestätigung und zum Vergleiche mit herangezogen. Die hieraus gewonnenen kulturgeographischen Ergebnisse werden in einer abschliefsenden Lektion zusammengestellt. Im Laufe eines Jahres entsteht schon ein kleines kulturgeographisches System, das auf den nächst höheren Stufen nach und nach ergänzt und am Ende der Schulzeit übersichtlich zu dem in Punkt 2 aufgezeichneten Themencyklus zusammengestellt wird. Die meisten Leitfäden geben den kulturgeographischen Stoff in systematischer Anordnung. Das kann die Lehrer sehr leicht dazu verleiten, diese Abhandlungen in der gegebenen Reihenfolge durchzuarbeiten. In diesem Falle können dann die hier in Frage kommenden Unterrichtsergebnisse nicht durch die entwickelnd-darstellende Methode gewonnen und von den Schülern selbst erarbeitet, sondern sie müssen vom Lehrer vorgetragen und von den Schülern auf mühsame Weise eingelernt werden.

5. **Karten, Bilder, Bücher**. Bambergs Wandkarte für Kultur-Wirtschafts- u. Handelsgeographie von Deutschland und seinen Nachbargebieten. Berlin. — Wandkarte des Weltverkehrs von A. Herrig. Glogau. — Die Verkehrskarte von Leupoldt. Dresden. — Technologische Wandtafeln von Max Eschner. Leipzig (Zucker-, Papierbereitung, Metallbearbeitungen usw.) — Missions-Wandbilder von der Missionskonferenz in Sachsen. Dresden. — Hirts Allgemeine Erdkunde in Bildern v. Oppel und A. Ludwig. Breslau. — Prof. A. L. Hickmann, Geograph.-statistischer Taschen-Atlas. Wien. — Ausländische Kulturpflanzen v. Göring-Schmidt. Leipzig. — Lehmanns Geographische Charakterbilder (Leipzig) und Geistbecks Geographische Typenbilder. — Ausländische Kulturpflanzen von Zippel-Bollmann. Braunschweig. — Otto Hübners, Geographische Tabellen aller Länder der Erde von Dr. Fr. v. Juraschek. Keller. — O. Peschel, Völkerkunde. 6. Aufl. von A. Kirchhoff. Leipzig. — Geistbeck, Bilder aus der Völkerkunde. Leipzig. — Der Weltverkehr von Geistbeck. Freiburg i. Br. — A. Tromnau, Das deutsche Reich in seinen Kulturbeziehungen zur Fremde. Halle. — E. A. Seibert, Grundzüge der allgemeinen Geographie für Handelsschulen. Wien. — Weigeldt, Bilder aus der Kulturgeographie von Deutschland. Leipzig. — Itschner, Zur Länderkunde von Europa. Leipzig. — Wauer, Soziale Erdkunde in 6 Heften. Dresden. Fröbelhaus. — Bilder aus der Wirtschaftskunde von Theodor Franke. Dresden. — Grundrifs der Handelsgeographie von Dr. Max Eckert. 1. Bd. Allgemeine Wirtschafts- und Verkehrsgeographie. Leipzig. — Die geographischen Schriften von Sievers, Dove und die Leitfäden der Erdkunde von Tischendorf u. Prüll (Leipzig) behandeln die kulturgeograph. Themen im Anschlufs an die natürlichen Landschaftsgebiete.

Chemnitz. H. Prüll.

Kulturgeschichte

s. Geschichtsunterricht

Kunst, bildende in der Erziehungsschule

I. Allgemeine Vorbemerkungen über das Wesen der Kunst. II. Notwendigkeit der Erziehung zur Kunstempfänglichkeit. III. Die Werke der bildenden Kunst im Unterricht der Volksschule. IV. Auswahl und Anordnung der Kunstwerke im Lehrplan der Volksschule (Historisch-genetisches Prinzip). V. Die Eingliederung der kunstunterrichtlichen Besprechungen in die Lehrfächer (Konzentrationsidee). VI. Die Anleitung zum Betrachten von Kunstwerken (spezielle Didaktik): a) das Leben in der Natur, b) das Kunstwerk ist kein blofser Abklatsch der Natur, c) die Art der Darbietung des Kunstwerks, d) von der Kunst wieder zur Natur. VII. Die künstlerische Erziehung unserer Jugend — eine Lehrerbildungsfrage. VIII. Verzeichnis von Werken, die bei einer Auswahl für die Volksschule in Frage kommen: a) Vorbemerkungen, b) Verzeichnis, nach Schuljahren geordnet. IX. Literatur: 1. allgemeine Ästhetik, 2. spezielle Ästhetik, 3. Problem der künstlerischen Erziehung, 4. Praxis des Kunstunterrichts, 5. Zeitschriften für künstlerische Erziehung.

I. **Allgemeine Vorbemerkungen über das Wesen der Kunst**. In der Geistesgeschichte der Menschheit tritt neben dem

intellektuellen und ethischen Fortschritt schon frühzeitig eine aufsteigende Reihe des Ästhetischen auf. Daraus kann man schliefsen, dafs die Kunstausübung und der Kunstgenufs einem allgemeinen menschlichen Bedürfnis entsprechen. Auch die auf der niedrigsten Kulturstufe stehenden Völker hatten schon ein Ergänzungsbedürfnis, das sie nur durch künstlerische Betätigung befriedigen konnten. So ähnlich wie das Spiel, wurde ihnen die Kunst ein Gegengewicht zu den Härten und Schwierigkeiten des Lebens, eine Vervollständigung ihres lückenhaften Daseins. Dies dürfte der biologische Zweck der Kunst sein. Sie schafft die Möglichkeit, Ersatzvorstellungen und Ersatzgefühle an Stelle der wirklichen zu bieten und dadurch ein vollkommenes Innenleben, eine Verfeinerung des Gefühlsgewebes und eine Bereicherung der Vorstellungswelt herbeizuführen. Diese Bedeutung hat die Kunst noch heute für jeden einzelnen. Sie gehört zu den grofsen Werten der Menschheit und tritt der Wissenschaft, der Sittlichkeit und der Religion als ein eigenartiges menschliches Wertgebiet ebenbürtig zur Seite. »Unser Leben erhält doch erst dann wahren Wert, wenn es reich ist an Höhepunkten, die das Innenleben erfüllen und hineinführen in die Welt der Ahnungen.« (W. Rein, Bildende Kunst und Schule, S. 8.) In der religiösen Erhebung fühlen wir uns eins mit Gott; erhoben fühlen wir uns, wenn wir sittlich schöne Taten anderer bewundern oder uns selbst zu solchen unter Überwindung des Egoismus durchgerungen haben; wissenschaftliche und technische Fortschritte vermögen unser Herz höher schlagen zu lassen in dem Gedanken des ungeheuren intellektuellen Aufsteigens der Menschheit. Und die Werke der Kunst? Bei ihrem Genufs vergessen wir das Alltagsleben und die Alltagssorgen. Die Beschäftigung mit der Kunst, so sagt die neuere Ästhetik, verschafft uns Befreiung aus den Sorgen, Mühen und Leiden unseres Daseins, aus dem engen dumpfen Leben und aus der Angst des Irdischen, sie hebt uns aus dem realen Zweckleben heraus. Wir vergessen unser heifses, unruhiges Ich. Das ästhetische Tun ist also verknüpft mit einer fühlbaren Entlastung von der Wirklichkeit des Lebens, unser Wirklichkeitsgefühl wird in merkbarer Weise herabgemindert und verändert, und dabei erscheint das Ästhetische doch als eine volllebendige, daseinskräftige Wirklichkeit, so dafs wir von einer Illusion der Wirklichkeit sprechen können. »Je hingegebener und weihevoller des künstlerische Geniefsen ist, um so mehr fühlen wir uns dem Druck und Zwange des Wirklichen, der Hitze des Arbeitens und Geniefsens, den Beklemmungen und Zerrungen des Alltags entrückt.« (Volkelt, System der Ästhetik.) Das Hauptcharakteristikum der Kunst ist die bewufste Selbsttäuschung, wir leben in einer Welt des Kunstscheins. Es findet ein Hin- und Heroscillieren zwischen Schein und Wirklichkeit statt, hierin sieht Konrad Lange die Eigenartigkeit des künstlerischen Geniefsens. Und Volkelt, der zwar zu Lange in vielfachen Gegensatz steht, legt doch dem Kunstschein eine grofse Wichtigkeit bei: »Es liegt überall eine gewisse Gespaltenheit des Bewufstseins, eine gewisse Reibung zwischen zwei Bewufstseinsvorgängen vor. Einmal besteht eine Gewifsheit des Inhalts, dafs irgend eine Erscheinung, die den Eindruck des Wirklichen macht, tatsächlich nur Schein ist. Sodann aber erhält sich hiergegen doch die unmittelbare naive Gewifsheit aufrecht, dafs jene Erscheinung eben doch mehr als Schein sei. Trotz jener kritischen Gewifsheit besteht doch in uns Hingabe an den Wirklichkeitsglauben. Die Illusion ist nichts anderes, als das widerstreitende und in seinem Widerstreit gehemmte und beruhigte Spiel zwischen einer kritischen, auf Verneinung und Auflösung gerichteten Gewifsheit und einer naiven Wirklichkeits-Gewifsheit. Dieser Wirklichkeitsglaube wird in gewissem Grade durch jene kritische Gewifsheit gestört, angegriffen, ins Wanken gebracht, aber doch nicht aufgelöst und zersetzt. Der Störung des Wirklichkeitsglaubens darf nur soweit gehen, dafs er sich trotz jener Störung mühelos und fröhlich erhält.« Durch diese Zweiheit der Vorstellungs- und Gefühlsreihen, in der die eine von der anderen fortwährend durchkreuzt oder korrigiert wird, verschaffen wir uns einen Genufs, ein Gefühl der psychischen Freiheit, der geistigen Überlegenheit, der Loslösung von den Interessen des Lebens und den Fesseln der Wirklichkeit, wie wir es auf andere Weise nicht erleben können. Es ist ein psychischer Vorgang,

der uns eine Sehnsucht, ein Bedürfnis stillt. Darin dafs bei diesem Vorgang eine Zweiheit vorliegt, eine Gespaltenheit des Bewufstseins, sind alle Ästhetiker einig, wenn sie ihn auch verschieden benennen. Aufser Langes »bewufster Selbsttäuschung« finden wir Ausdrücke, wie interesseloses Wohlgefallen, durchschaute Verwechslung, versuchte Verschmelzung, Spiel der inneren Nachahmung, inneres Nachschaffen, inneres Mitmachen, ideelles Miterleben, eigenes inneres Erlebnis, innerliches Wiederholen oder Nachkonstruieren, Sympathie und Bewunderung, positive Anteilnahme, illusion volontaire, rein intensives Nacherleben, volles Lebensgefühl, unbefangene Hingebung an die Vorstellungsinhalte ohne jedwede Rücksicht auf das Wirkliche, Resonanz, Einfühlung, ästhetischer Schein oder Symbol, gefühlsmäfsige Belebung des Scheinbildes durch die Phantasie des Beschauers. Obgleich Herbart keine systematische Ästhetik geschrieben hat, so hat er doch für dieselbe fruchtbare Keime gelegt. Er hat ein klares Bewufstsein vom subjektiven Charakter alles Ästhetischen, wenn er sagt: »Alles Schöne existiert im Zuschauer. Aufserhalb der Vorstellung gibt es kein Schönes. Wenn ich sage: dieses Bild ist schön, so ist die Schönheit hiermit nicht der Leinwand, nicht den Pigmenten, nicht den Lichtstrahlen, sondern nur meiner Vorstellung, in der sich die Auffassungen aller Teile des Bildes vereinigen, zugesprochen.« (Hostinsky, Herbarts Ästhetik.) Und Siebeck, der Herbarts ästhetische Gedanken nach der psychologischen Seite ausgebaut hat, sagt: »Wenn es im letzten Grunde bei allem ästhetischen Genufs auf die Freude über das Erlebnis ankommt, so wird die stärkste und tiefste Gefühlswirkung da anzutreffen sein, wo uns im sinnlich Gegebenen Lebendiges entgegentritt, und wo wir miterlebend an diesem Lebendigen teilnehmen. Beides, ästhetische Personifikation und Miterleben, ist im intensiven Genufs meist eng verbunden.« Auch der grofse Weiterführer der Ästhetik Vischer meint: »Das Schöne wird erst im Anschauen, es ist Kontakt eines Gegenstandes und eines auffassenden Subjekts und, da das wahrhaft Tätige in diesem Kontakte das Subjekt ist, so ist es ein Akt.« Während nun die meisten Ästhetiker das Bedürfnis haben, das Ästhetische auf eine einzige, zentrale psychologische Grundtatsache oder eine einzige Norm zurückführen, ist Johannes Volkelt nicht geneigt, das zu tun. Er unterscheidet vier Gruppen von Seiten am ästhetischen Verhalten, weil es vier psychologische Ursprungsörter für das Hervorgehen der eigentümlich Ästhetischen gebe. Die vier ästhetischen Quellen, die er für voneinander unableitbar hält, die aber in einem Ziel-Inbegriff zusammenlaufen, sind

I. Das gefühlserfüllte Anschauen, die Einfühlung, die Verschmelzung des Gefühlsgehaltes mit der Anschauung, die Verbindung von starkem Schauen und mächtig strömendem Fühlen. Einheit von Form und Gehalt. Der ästhetische Gegenstand ist einerseits formgewordener Gehalt, andrerseits ebensosehr gehalterfüllte oder ausdrucksvolle Form. Die Vorstellungen, die das Schauen begleiten, dürfen nicht in der Form des Begriffes verharren.

II. Die Ausweitung und Erhöhung unseres fühlenden Vorstellens in der Richtung auf das Typisch-Menschliche; der menschlich bedeutungsvolle Gehalt ist zu fordern. Es müssen die Vorstellungen, durch die der ästhetische Gegenstand seinen Sinn erhält, derart sein, dafs in ihnen menschliches Leben und Streben, menschliches Schicksal und menschliche Entwicklung nach wesentlichen und charakteristischen Seiten zum Ausdruck kommt.

III. Die Herabsetzung des Wirklichkeitsgefühls. Wir fühlen uns erleichtert, entlastet, gereinigt, befreit, erlöst. Es herrscht relative Willenlosigkeit. Dem Bewufstsein, wenn es dem ästhetischen Betrachten hingegeben ist, wird die Verbindung mit dem stofflichen Ich nicht merklich fühlbar. Mit der Willenlosigkeit ist auch relative Mühelosigkeit, Stofflosigkeit und Freiheit von Erkenntnisstrebungen verbunden. So ist das Ästhetische die Welt des Scheins. Alles Ästhetische lebt und webt in dieser Illusion der Wirklichkeit. Sie bildet den schillernden Zauberkreis, in dem sich alles ästhetische Betrachten bewegt. Sie hüllt das Ästhetische in jenen eigentümlichen Duft, der es uns entrückt und dort zugleich lebendigst nahebringt.

IV. Die Steigerung der beziehenden Tätigkeit, das Einigen und das Gliedern. Der ästhetische Gegenstand wird als or-

I. Religion	II. Sittlichkeit	III. Kunst	IV. Wissenschaft und Technik	
religiöses Interesse	sympathisches und soziales Interesse	ästhetisches Interesse	empirisches und spekulatives Interesse	
Unterricht zur Bildung der Frömmigkeit, der Anteilnahme und des Gemeinsinns		Unterricht zur Bildung des künstl. Empfindens	Unterricht zur Bildung der Erkenntnis und der Sprache	
Religion Geschichte		Poesie Gesang Zeichnen Modellieren Spielen Reigen Turnkunst	Geographie Naturkunde Raumlehre Rechnen Handfertigkeit.	Lesen Reden Schreiben

Keins von ihnen darf vernachlässigt werden, damit nicht etwas Wesentliches, Eigenartiges in der Ausbildung des Menschen fehlt. Ohne die Pflege der übrigen Interessen würde das ästhetische Interesse leer und wertlos sein. Die künstlerische Betätigung, sei sie produktiv oder rezeptiv, trägt wieder ihrerseits zur Bereicherung und Verfeinerung des Gefühls- und Vorstellungslebens bei, weil sie auf der Fülle und Feinheit der ästhetischen Anschauungen und auf einer gesteigerten Ausdrucksfähigkeit beruht. Zu einer vollkommenen Persönlichkeit gehören feiner differenzierte Empfindungen, Bildung des Auges und der Hand. Auch die Kunst hebt uns aus der gemeinen Wirklichkeit in eine ideale Sphäre empor und macht uns frei von den Fesseln gemeiner Sinnenlust. Hierin liegt der Zusammenhang mit dem uns feststehenden allgemeinen Erziehungsziel beschlossen. Nihil humani a me alienum puto sagen wir zwar mit voller Berechtigung, aber halten natürlich fest, dafs bei aller Zusammengesetztheit der Erziehungsarbeit sich doch alles einem obersten Erziehungszweck unterordne, welcher als höchster und herrschender für die Erziehung erscheint. »Durch seine übergreifende Macht wird die Einheit des pädagogischen Handelns verbürgt, das Bedürfnis nach Einheitlichkeit befriedigt und dem Erzieher die Freiheit gewährt, sich den Einflüsterungen der Erfahrung und irriger Theorie zum Trotz einer konzentrierten Tätigkeit und Wirksamkeit mit ungebrochener Kraft hingeben zu können.« (Rein, Grundrifs der Pädagogik, S. 64.) Nun ist die Ergänzungs- und Erholungstheorie der neueren Ästhetik durchaus kein Zugeständnis an den Hedonismus oder Eudämonismus, sondern läfst sich sehr wohl mit dem Erziehungsziel der Charakterstärke der Sittlichkeit und dem daraus abgeleiteten Unterrichtsziel vereinigen. Ebenso wie wir sagen, dafs neben den eigentlichen gesinnungsbildenden Fächern der Zögling durch die naturwissenschaftlichen Fächer ein Verständnis bekommen mufs für die Schranken und Hilfen bei der Erreichung der sittlichen Ideen, wie sie in den Naturverhältnissen liegen, so können wir auch hinzufügen: Der Mensch, der keine Ahnung davon hat, welch erleichternde und erlösende Kraft in der Kunst liegt, wird leichter erschlaffen und ermatten im Kampf des Lebens, die Beschäftigung der Kunst aber gibt ihm neue Spannkräfte und läfst ihn wieder aufatmen zu weiterer sittlicher innerer Arbeit an sich. Neuer Mut erwächst ihm. Das Leben wird lebenswerter, man spürt die Macht der in der Seele wohnenden besseren und höheren Kräfte. Die Empfindungsfähigkeit verkümmert nicht. In dem inneren Nachschaffen, in der bewufsten Selbsttäuschung bekommen wir eine Ahnung der Schaffenswonne, die den Künstler durchschauerte, und so wirkt die Kunst erlösend und hinaufführend. So ist das Verhältnis des Kunstunterrichts zu den Aufgaben der Erziehung. Und wenn immer wieder betont werden mufs, dafs weder das Ethische noch das Religiöse noch die Mitteilungen eines bestimmten theoretischen Wissens Zweck der Kunst sind, so ist es ganz selbstverständlich, dafs wir in der Erziehung der Kinder nur den Genufs solcher Kunstwerke herbeiführen, die den obersten Erziehungszweck nicht gefährden. Die Kunst tritt in der Erziehungsschule ebenso in den Dienst desselben, wie jeder andere Unterrichtsgegenstand. Die Kunst darf vielerlei darstellen, was für die Schule nicht taugt; sie hat

oder Geniefsen veranlagt, sittliches Handeln wird von jedem verlangt; die sittliche Tat ist unmittelbar mit ihrem Urheber verbunden, das Kunstwerk kann genossen werden, ohne dafs wir etwas von seinem Urheber wissen. Gewifs wirkt die Verfeinerung des Gefühlslebens und die Bereicherung des Vorstellungsvorrates, wie ihn künstlerische Betätigung und Empfänglichkeit mit sich bringen, indirekt auch auf die sittliche Veredelung mit ein, weil das geistige Leben ein verfeinerteres wird, aber im Wesen der Kunst liegt diese Absicht nicht. Dafs wir in der Erziehung beides oft miteinander verknüpfen, weil wir auch die »künstlerische Erziehung« dem allgemeinen Erziehungsziel unterzuordnen haben, davon wird unten die Rede sein. Wenn Schiller ästhetische und sittliche Kultur miteinander verknüpfte, so hatte er eben volkserzieherische Absichten. In seinen Briefen an den Herzog Christian von Schleswig-Holstein-Augustenburg geht er dem inneren Zusammenhang zwischen dem Guten und dem Schönen nach (vergl. W. Rein, a. a. O. S. 16), der damals auch durch Kant und Joh. Fr. Herbart vertreten wurde, den wir aber jetzt wesentlich modifizieren müssen. Wir sagen, die Beschäftigung mit der Kunst gewährt uns eine reine Befriedigung, ein sich Versenken und eine Hingabe ganz eigener Art, die neben die religiösen, sittlichen und intellektuellen Erhebungen tritt. Der Satz, dafs ein echtes Kunstwerk immer sittliche Tendenz habe, ist schief, vielmehr ist zu sagen: ein echtes Kunstwerk mufs in volle, ganze Illusion versetzen, herausheben aus der Wirklichkeit und mit einem eigenartigen Glücksgefühl erfüllen. Wenn Karl Groos sagt: »Der Mann, der sich trotz alles dessen, was zum Verständnis der Kunstwerke gehört, die kindliche Seele bewahrt hat, die das Gebotene in naiver Hingabe spielend mitzuerleben vermag, der wird auch ernstlich seine Teilnahme nicht versagen, wenn das ethische, sympathetische, soziale und religiöse Interesse in Frage kommen«, so liegt darin der wichtige Gedanke, dafs jedes Kunstwerk von jedem Menschen anders genossen wird je nach dem individuellen Gesamthabitus des Beschauers, je nachdem er zu den visuellen, zu den akustischen oder motorischen Typen gehört, ob er über ein reiches oder ein armes Innenleben verfügt, oder über eine gröfsere oder geringere Erregbarkeit mit längerer oder kürzerer Nachwirkung der Reize verfügt. Der eine läfst mehr die Vorstellungen das Kunstwerk umspielen, ein anderer gibt sich mehr dem Gefühlseindruck hin, der eine verhält sich mehr assoziativ, der andere mehr motorisch, bei dem sind die reproduzierten Gefühle nur ganz schwache Scheingefühle, bei jenem tiefe, fast den wirklichen Gefühlen des schaffenden Künstlers gleiche Gefühle.

Als Fundamentalsatz ist also festzuhalten: Das ästhetische Empfinden ist etwas durchaus Eigenartiges und kann weder durch die religiöse Erhebung, noch durch das Wohlgefallen an sittlich edlen Taten oder durch die Freude am Gewinn wissenschaftlicher Forschungen und technischer Errungenschaften ersetzt werden. Die künstlerische Erhebung gibt diesen drei nichts nach an Innerlichkeit, Kraft, Reinheit, Hoheit. Die Ästhetik hängt zwar innig zusammen mit den anderen grofsen Gütern der Menschheit, mit den übrigen Betätigungen der Kultur, ja sie nimmt ihre Stoffe aus ihnen allen, aber sie hat ihre Eigengesetzgebung, Selbständigkeit und Freiheit zu wahren. Das Ästhetische kann nie ein Ersatz des Religiös-Sittlichen sein, es darf an und für sich nicht moralisiert und nicht intellektualisiert werden. Aber die Kunst wirkt mit den andern Kulturmächten Religion, Sittlichkeit und Wissenschaft verfeinernd, emporbildend, bereichernd, vergeistigend, idealisierend, erhebend, beseligend auf den einzelnen und auf die Völker. Jeder der grofsen menschheitlichen Werte überwindet in seiner Weise das Niedrige, das Sinnliche, das Kleinliche, das Oberflächliche. Sie dienen zur Erfüllung des höheren Berufs des Menschen, sie heben den Menschen in eine höhere Schicht hinauf. Sie bewirken eine Verklärung der Sinnlichkeit, die Vergeistigung der Materie, die allgemeine Aufhöhung des geistigen Lebens.

II. Notwendigkeit der Erziehung für Kunstempfänglichkeit. Wir haben gesehen, von welch hoher Bedeutung die Kunst für das Leben des einzelnen und das der Gesamtheit ist. Daher mufs der Erziehungsplan das Ästhetische ebenso aufnehmen, wie die Religion, die Sittlichkeit und die Wissenschaft. Die Erziehung umfafst also 3 (bez. 4) Wertgebiete:

In dieser hat man es mit bescheidenen Anfängen zu tun, die Ausdrucksfähigkeit nicht verkümmern zu lassen. Und das Hauptgewicht liegt nicht in der produktiven sondern in der rezeptiven Seite. Das ist die umfassendere Aufgabe in der Erziehung, wir wollen Kunstgeniefser erziehen. Dabei halten wir immer fest, dafs der Kunstgenufs ein vom schöpferischen Tun nur graduell verschiedenes inneres Nachschaffen ist. Die Zielstellung der Kunsterziehung hat sich von allen Übertreibungen frei zu halten, weil sie sonst sich in Utopien verliert.

So auch im Leben des Volkes. Als das bekannte Buch Langbehns »Rembrandt als Erzieher« erschien, den Niedergang der wissenschaftlichen Bildung und den Aufgang einer kommenden künstlerischen Bildung sieghaft verkündete, so wurde ihm von vielen Seiten begeistert zugestimmt. Trotzdem hat er weit über das Ziel hinausgeschossen. Ein einseitig künstlerisch gebildetes Volk hat es nie gegeben und wird es nie geben. »Eine Durchdringung unsres ganzen Volkslebens mit Kunst, derart, dafs jeder Mensch ganz darin aufginge, sein Leben künstlerisch zu gestalten, wäre zwar ein schöner Traum, aber doch nur ein Traum. Ein Volk von Menschen, die nur bildeten und malten, dichteten und musizierten, können wir uns nicht denken. — Die Hellenen waren zwar geniale Bildner, aber sie waren daneben auch kühne Seefahrer, tapfere Krieger und tiefgründige Philosophen. Die Italiener der Renaissance waren zwar phantasievolle Maler, aber sie waren daneben auch unternehmende Kaufleute, erfindungsreiche Kriegsingenieure und geistreiche Philologen. Die Holländer des 17. Jahrhunderts hatten neben ihren Malern ihre Philosophen und ihre grofsen Naturforscher und Humanisten, und es ist wohl keine Frage, dafs die Taten ihrer Seehelden tiefere Wurzeln in der Erinnerung des Volkes geschlagen haben als die Werke ihrer Seemaler.« Prof. Kindermann-Heidelberg sieht auch in einem etwaigen Überwuchern des ästhetischen Gefühls eine nationale Gefahr. Es würde das eiserne Vorwärtsstreben hindern. Wenn man seine ausschliefsliche Befriedigung in ästhetischen Genüssen suche, so leide darunter der Eifer, in der Welt sich zu behaupten und sie nach eignen Wünschen umzuformen. Das Gefühl treuer Pflichterfüllung würde ersterben. Der Staatsmann würde vergessen, seine diplomatischen und militärischen Waffen entschlossen zu handhaben, der wirtschaftliche Unternehmer die Neigung verlieren, der Natur in heifser Arbeit Güter abzuringen und für sich zu erwerben. »Ein Zuviel des ästhetischen Gefühls hemmt die Zweckmäfsigkeit der sozialen Funktionen. Die Wissenschaft will in allmählicher, stetiger Weise eine höhere Anpassung des Völkerlebens nach aufsen und innen herbeiführen; die Volkswirtschaft strebt, alle Bedürfnisse nach materiellen Gütern in möglichst richtiger Quantität, Qualität und Zeit zu befriedigen. Dieses genaue Eingreifen aller Funktionen ineinander, ihr Eintreten nach Art der Teile eines Uhrwerks verschwindet leicht durch Übertreiben des ästhetischen Spiels.« So hat auch im Volksleben die Kunst nur die Bedeutung einer Ergänzung der übrigen Kultur. Gerade vielleicht weil das kleine Volk der Griechen sich in ewigem Bruderkampfe aufrieb und politisch zerrissen war, bedurfte es der Ergänzung durch eine grofse beglückende Kunst. Dafs hier in unserm deutschen Volksleben noch eine grofse Lücke klafft, ist in unsrer Zeit immer und immer wieder betont worden. Als Konrad Lange im Jahre 1893 sein epochemachendes Buch erscheinen liefs, dachte er vorzugsweise an die Mängel in der Erziehung unserer führenden Kreise; er beklagte das mangelnde Kunstverständnis der oberen Zehntausend und des gut situierten Bürger- und Beamtenstandes, die durch die höheren Schulen gegangen sind. Mit dem zunehmenden sozialen Denken erweiterte man das Problem der Kunsterziehung, u. a. waren es Prof. Rein, die Hamburger Vereinigung und die Kunsterziehungstage, welche die Forderung aufstellten, dafs die Volksschuljugend nicht länger vom Tische der Kunst ausgeschlossen bleibe. Die Armen sollen auch künstlerische Höhepunkte in ihrem Leben haben gerade als Gegengewicht zu ihrer geisttötenden mechanischen Arbeit. Eine reiche Reihe von Veranstaltungen sucht nun dem vierten Stand die Hallen der Kunst zu öffnen. Volkskonzerte, Volksvorstellungen in den Theatern, Führungen durch Samm-

lungen und Museen, Volksabende mit Skioptikonvorführungen, Verbreitung billiger guter Bilder suchen die im Volksleben klaffende Lücke auszufüllen. Was man an den Kindern versäumt hat, sucht man an den Erwachsenen, so gut es geht, nachzuholen. »Die Kunst soll nicht blofs einzelne hervorragende Geister der Menschheit oder einzelne Kreise beglücken, nein, sie soll die ganze Erde, auch die Hütte und Seele des ärmsten Mannes verklären. Die Wissenschaft ist blofs für einen kleinen Kreis Auserwählter bestimmt, die Kunst für die grofse Mehrzahl der Menschen; am wenigsten möchte ich den Mühseligen und Beladenen ihren Sonnenschein entzogen wissen.« (Grüllich auf dem Dresdner Kunsterziehungstage.) Man hat die Lücke erkannt, und somit ist die Notwendigkeit gegeben, schon beizeiten in den Erziehungsplan die Erziehung zur Kunstempfänglichkeit aufzunehmen. Wir dürfen das grofse »Bildungsgut,« das in den Kunstschätzen unseres Volkes aufgespeichert liegt und täglich neu hinzugeschaffen wird, nicht unbenutzt lassen, sondern an ihnen unsere Kinder zum Kunstgeniefsen erziehen.

Die Anleitung zum Kunstempfinden hat aber auch praktischen Wert. National-ökonomische Erwägungen sind es überhaupt anfangs gewesen, die die Frage der Kunsterziehung in Flufs gebracht haben, die weitere Kreise dafür interessiert haben. Gerade die Reformer Konrad Lange, Georg Hirt und Alfred Lichtwark haben vor allem die volkswirtschaftliche Bedeutung der Sache im Auge. Konrad Lange argumentiert folgendermafsen: Deutschland ist ein von Natur armes Land, unser Boden ist nicht im stande, uns mit seinen Produkten zu ernähren. Wir brauchen ein wirtschaftliches Gegengewicht gegen die Abhängigkeit vom Ausland. Dies Gegengewicht soll uns die Kunst bieten. Die Kunst ist von allen Tätigkeiten der Menschen diejenige, die mit den verhältnismäfsig geringsten Stoffen die höchsten Werte schafft. In keinem Gebiete des menschlichen Schaffens wird die geistige Arbeitskraft, das Genie, so hoch bezahlt wie in der Kunst. Es liegt deshalb auf der Hand, dafs ein Volk, welches seine künstlerischen Kräfte in der richtigen Weise zu entwickeln versteht, in ökonomischer Beziehung einen ungeheuern Vorzug vor den andern Völkern gewinnen mufs. Frankreich ist uns deshalb weit voraus, dort ist die Kunst einer der wichtigsten Faktoren des Nationalwohlstandes. Bei uns fehlt es am Kunstverständnis des gebildeten Mittelstandes. Deshalb ruft Lange auf zur »Erziehung gebildeter Dilettanten«. Für die Musik haben wir in Deutschland ausreichend Dilettanten; von deren künstlerischem Verständnis wird das Schaffen der einheimischen Komponisten getragen. Die Dilettanten sollen, ausgerüstet mit genügendem Kunstverständnis, gerade begabte Künstler dem Fluch entreifsen, unverstanden zu bleiben. Mit dem Verständnis würde sich dann auch ein gewisses Bedürfnis nach dauerndem Besitz von Kunstschätzen melden, natürlich von solchen, die besonderes Wohlgefallen erweckt haben. Dieses Publikum würde kaufkräftig genug sein, sich Kunstwerke anschaffen zu können, und so würde es nicht an Leuten fehlen, die aus eigner Initiative Aufträge an Künstler erteilen oder doch durch Ankauf von Kunstwerken der Kunst das Brot sichern. »Legen wir also Hand ans Werk, auf dafs die jüngere Generation uns nicht später den Vorwurf machen könne, dafs wir sie mangelhaft vorbereitet in den grofsen friedlichen Wettkampf hineingestofsen haben, den die Völker demnächst um die Palme der Kunst beginnen werden.« So ging K. Lange 1892 von der Frage aus, wie man unsrer Kunst ein verständnisvolles Publikum erziehen und sie dadurch in geistiger und wirtschaftlicher Beziehung auf einen festeren Boden stellen könne. Auch Georg Hirt (Die Volksschule im Dienste der künstlerischen Erziehung des deutschen Volkes, Leipzig 1897) hat im wesentlichen wirtschaftliche Gründe für die Notwendigkeit einer gröfseren Verbreitung von Kunstverständnis angeführt. Bei dem mangelnden Kunstsinn im Volke würde man das begabtere Frankreich nicht überwinden können. Wenn nicht lange Versäumtes ernstlich nachgeholt wird, würde Frankreich namentlich für unser Kunstgewerbe eine dauernde Gefahr bleiben. Endlich hat auch der hervorragend kunsterzieherisch wirkende Direktor der Hamburger Kunsthalle, Alfred Lichtwark, immer und immer wieder betont, dafs die Erhaltung unsrer Absatzgebiete, ebenso

wie die Neuerwerbung von solchen von den künstlerischen Qualitäten unsrer Ausfuhr abhängig sei; namentlich aber müsse das Inland erobert werden. Alle anderen kunstproduzierenden Nationen erhielten ihre Meisterwerke dem Inland; nur der deutsche Künstler sei oft auf den fremden Markt angewiesen. Auch für die wirtschaftpolitische Seite des Kunsthandwerks genügt es nicht, wenn blofs die leitenden Organe künstlerisch geschult seien, auch der Durchschnitt des künstlerischen Empfindens der Arbeiter bedürfe einer Hebung. Nach der wirtschaftspolitischen Seite der Kunst aber brauche man aufserdem gebildete Dilettanten und Kunstliebhaber von der Gattung, wie Frankreich und England sie besitzen.

Der Professor der Nationalökonomie Dr. K. Kindermann-Heidelberg behandelt zum erstenmal genauer die Wechselbeziehungen zwischen »Volkswirtschaft und Kunst« (Jena, Gustav Fischer, 1903). Auch er meint, dafs angesichts des riesigen internationalen und nationalen Wettbewerbs die Mitwirkung der Kunst neben der von Staat und Wissenschaft bei der Produktion und Konsumtion der Güter mehr und mehr eine Lebensfrage wird. Die modernen Völker und speziell Deutschland bedürfen dringend der tiefgreifenden Mitarbeit einer selbständigen Kunst an wirtschaftlichen Zielen und einer klaren Würdigung der Vorteile und Gefahren der Volkswirtschaft für die Kunst. Zuerst hat die übermächtige »Wissenschaft« im vergangenen Jahrhundert auf die Kunst stark ablenkend gewirkt und hat den nackten Naturalismus in die Kunst hineingebracht. Wenn die Kunst zu sehr die Wissenschaft in ihr Schaffen hineinreden läfst (Zola), so gibt sie sich selbst auf und schwächt ihren Einflufs auf das Volksleben und auf die Volkswirtschaft, sie engt ihr Arbeitsgebiet ein. Aber erst wenn beide, Wissenschaft und Kunst sich ergänzen, so wird im Wirtschaftsleben und im Leben des einzelnen die richtige Harmonie hergestellt. »Wir begehren mehr als ein Netz von Ursachen und Wirkungen klarzulegen und fernen Zielen ruhelos nachzujagen; wir wünschen auch ein stilles Selbstvergessen im unmittelbaren Anschauen einer höheren Harmonie der Dinge.« Die kombinierende Gesamttendenz, die auf dem Gebiete des Parteiwesens, des Staates, der Völker sich zeigt und den Individualismus ablöst, weist auch der Kunst ihre richtige Machtstellung an und fordert von der Wissenschaft, dafs sie ihrerseits die Selbständigkeit künstlerischer Ziele würdigt und fördert: so dient sie den Gesamtinteressen. Zweitens darf der Einflufs der Volkswirtschaft auf die Kunst nicht unterschätzt werden. Das Wirtschaftsleben schafft die Kapitalien und gibt der Kunst ihre breite materielle Basis, den Künstlern ihre materielle Selbständigkeit und die Ruhe des Schaffens. Hochentwickeltes Gewerbe und reicher Handel dienen zur Verbreitung der Kunst durch Reproduktion und durch Zirkulation ihrer Erzeugnisse (Druck, Photographie) bis in die unbemittelten Kreise hinein. Die Gewerbe unterstützen die Kunst durch die Darbietung technischer Mittel. Aber die Volkswirtschaft wirkt auch nachteilig auf die Kunst durch ein Übermafs jener Einflüsse, durch Anreiz zum Streben nach Reichtum bei den Künstlern, durch Ausbildung eines glatten Virtuosentums und durch einseitige Beseitigung des Moments der Seltenheit. (Fabrikindustrie, billige Verbreitung; Beispiel: die Engel der sixtinischen Madonna können uns kaum noch reizen, da wir sie überall finden). Nur starke Vertiefung der Kunst und Streben nach innerer Kraft wird diese Schäden wieder aufheben. »Innigkeit und Feinheit eines Kunstwerks bekämpfen am besten das Virtuosentum und erhalten relativ das Moment der Seltenheit, da die Vervielfältigung dies nur selten wiedergeben kann.« Drittens formt die Kunst ihrerseits Volksleben und Volkswirtschaft in gewaltiger Weise um. Die Kunst entwickelt mehr oder weniger in allen sozialen Schichten das Gefühl für wohlabgewogene Gestalt und hohen Rhythmus der Bewegung, für organisches Eingliedern und eine bestimmte räumliche Ordnung auch in sozialen Dingen. Die Kunst lenkt ferner durch die Wahl ihrer Motive den Strahl des Interesse auf verschiedene wirtschaftliche Zustände des Volkslebens (Armeleutemalerei) und hebt einzelne Stände oder Mächte in der allgemeinen Wertskala (Mittelalter = religiöse Stoffe = kirchliche Hierarchie). Die Kunst erweckt den Sinn für Farbe, Form, Linie. Sie beeinflufst die einzelnen wirtschaftlichen Zweige weniger

oder mehr, weniger die Rohproduktion (ausgenommen die Gärtner), mehr den Handel (Reklame, Packungen der Waren, Schaufensterausstattung, Schönheit der Warenhäuser) und die Gewerbe. Sämtliche Gewerbe nehmen jetzt von der Kunst einen Lichtstrahl auf. Das Gewerbe gestaltet sich zum Kunstgewerbe um. Den gröfsten wirtschaftlichen Einflufs hatte die Kunst am Ende des 19. Jahrhunderts auf die polygraphischen Kunstgewerbe und das Baugewerbe, auf Gold- und Silberschmiedekunst, auf Möbeltischlerei und Keramik, Textilarbeiten und Buchbinderei. Die Volkswirtschaft lernt ihre Materialien in strengerer oder freierer Weise zu gestalten und Farben, Formen, Linien zu einer reicheren Sprache zu entwickeln. Auch hier schadet das Übermafs und bringt Überkünstliches.

So ist das rechte Verhältnis gegeben. Die Kunst darf nicht einseitigen wissenschaftlichen oder volkswirtschaftlichen Einflüssen unterliegen. Da würde sie den Kern ihres Wesens verlieren. Sie mufs aber stets das Bewufstsein wahren, dafs sie in materiellen Momenten eine wertvolle Basis hat. Das Wirtschaftsleben ist der Kunst ein Freund, kein Knecht.

Solche nationalökonomische Erwägungen mufs auch der Kunsterzieher kennen, damit ihm die Eingliederung seiner Tätigkeit in das allgemeine Volksleben sich zu wünschenswerter Klarheit erhebt.

Sie haben sicher der Sache der Kunsterziehung viele Anhänger auch aufserhalb der berufsmäfsigen Schulerzieher gewonnen. Wir begrüfsen sie als Bundesgenossen und freuen uns dieser Bewegung, weil sie uns auf eine wirkliche Lücke in unserer Erziehung aufmerksam gemacht hat. Freilich mufsten wir erst auf Grund der Ethik und der Psychologie prüfen, ob hier etwas Wesentliches, Wertvolles im Unterrichtsplan fehlte. Wir konnten dies bejahen. So lassen wir mit gutem pädagogischen Gewissen auch die wirtschaftlichen Gründe mitgelten.

Gewifs sind endlich bei allen Erziehungsfragen auch weitere Ausblicke auf die Entwicklung der Völker und ihre Wechselwirkung nicht abzuweisen. So dürfen wir den Worten beistimmen, die auf dem Dresdner Kunsterziehungstag gesagt wurden: »Diesen Kern, die Bedeutung der künstlerischen Kultur, den möchten wir auch für eine gedeihliche Entwicklung unsrer Heimat retten und gewahrt wissen, denn wir halten uns vor, dafs die Kunst eine Macht ist in der Entwicklung der Völker, die mit zu den gröfsten gehört; deren Wirkungen, wenn sie einmal erreicht sind, die dauerndsten Früchte versprechen; jene Kunst freilich, welche im richtigen Sinne auf ein natürliches Empfinden, auf die Entwicklung der gesunden Triebe des Menschen begründet ist.« Für die Weiterentwicklung unseres Volkes ist es wichtig, dafs die Schule die grofse Kraft, die in unsrer Literatur und Kunst liegt, allen Kreisen des Volkes vermittelt, dadurch erst werden wir ein einheitliches Volk, dafs wir einen gemeinsamen geistigen Besitz haben, doppelt nötig, weil in religiöser Beziehung ein vorerst unüberbrückbarer Rifs durch unser Volksleben geht. Das Volkslied, das deutsche Märchen, das deutsche Epos und Drama, die deutschen Maler und Bildner, die deutsche Musik, das sind Bindemittel, die unsere Einheit fester zusammenkitten, als alle Verträge und Gesetze. »Das deutsche Auge saugt sich doch nur an dem fest, was aus deutschem Sinn geboren ist, so wie das deutsche Ohr am liebsten den heimatlichen Klängen lauscht und hierin den gröfseren Genufs empfindet. Das Licht, das das Weltall durchflutet, ist zwar überall das gleiche, aber vom Boden der Heimat in eigenartiger Weise reflektiert trifft es das Auge in besonderer Art von Jugend an. Und das setzt sich in uns fest, wird mit uns grofs, wird ein Bestandteil unseres Ich. Und darum trifft alles, was damit zusammenhängt, in viel tiefgehenderer Weise in unser Inneres, als das, was fremdartigen Charakters ist. Letzteres können wir bewundern, aber ersteres lieben wir. Und nur das, was wir mit dem Herzen erfassen, wird unser wahres Eigentum. Nur deutsche Kunst ist wahrhaft unser Besitz.« (W. Rein, Bildende Kunst und Schule, Erwin Haendcke, 1902, 112 S.) Wenn erst unsere 150 000 Volksschullehrer und -Lehrerinnen alle 9 Millionen Kinder, die ihnen anvertraut sind, mit einem Tropfen künstlerischer Begeisterungsfähigkeit erfüllt haben, dann ist unser Volk auf dem Weg zu einer einheitlichen künstlerischen Kultur, dann werden grofse deutsche Künstler die Reso-

nanz im Volke finden, ohne die ihr Schaffen unbefriedigend ist. Die Weckung und Pflege des künstlerischen Empfindens soll ein Bestandteil unsrer gesamten Volkserziehung von der Kinderstube bis zur Universität werden, damit hier ein neues Gebiet ideeller Gemeinsamkeit erstehe, die unsere Volksgenossen fest zusammenkittet. Der 9. Mai 1905, der 100jährige Todestag Schillers, war ein solcher Nationalfesttag innerer Gemeinschaft, an dem aller Herzen in einmütiger Verehrung des Ideals entbrannten. Nach heifsem Sehnen, das ein Jahrhundert lang die Seele des Volkes erfüllte, haben wir die sichere Gemeinsamkeit in der Einheit unseres Landes und zugleich das Bewufstsein der Einheit des Deutschtums gewonnen. Aber — darauf macht Henry Thode (Kunst, Religion und Kultur, Heidelberg, Winter, 1901) aufmerksam — nur die Innerlichkeit macht uns der äufsern Weltstellung würdig, nur das Erstarken des inneren Lebens kann uns vor der furchtbar drohenden Gefahr, dafs wir unser Bestes im Äufserlichen verlieren, erretten. Und die Verinnerlichung, die Versenkung in die Tiefe ermöglicht neben Religion, Sittlichkeit und Wissenschaft in unvergleichlicher Weise die Kunst, die deutsche Kunst eines Goethe, Schiller, Beethoven, Richard Wagner, Dürer, Thoma, Ludwig Richter. Keine soziale Funktion ist von absoluter Bedeutung, nur durch organisches Einfügen in das gesamte Volksleben kann jede Gruppe ihre richtigen Wirkungen ausüben.

III. Die Werke der bildenden Kunst im Unterricht der Volksschule. Seitdem in der Philosophie die Ästhetik eingehend behandelt und von dieser aus das »ästhetische Interesse« durch Herbart in die wissenschaftliche Pädagogik eingeführt wurde, fehlen die Kunstfächer des Zeichnens, des Singens, der Literatur und des Turnens in der Reihe der Unterrichtsfächer wohl jetzt nirgends mehr, nachdem es allerdings bald ein Jahrhundert gedauert hatte, bis die in der Theorie eingesehene Normalität des Lehrplans (s. d. Art.) auch in der Praxis durchgeführt war.*) Seit Pestalozzi ist der Gesangunterricht (s. d. Art.) in die Schulen eingezogen; nachdem er vorher rein kirchlich gewesen war, erkennt man auch ihn als zur harmonischen Ausbildung aller Kräfte als nötig an. Die Pflege des Volksliedes ist ein wichtiger Bestandteil unseres Volksschulunterrichts geworden; ob man sich aber immer dabei bewufst ist, dafs es sich hier um Erziehung zur Kunstempfänglichkeit handelt, dafs der Schulgesang ein Bildungsmittel des künstlerischen Geschmacks sein sollte, ist sehr fraglich. Ebenso hat man im Zeichenunterricht das Künstlerische zu Gunsten des Mathematischen und des mechanischen Drills allzusehr zurückgedrängt. Dafs in der »Behandlung« der Dichtwerke viel gesündigt worden ist und dem Intellektuellen wahre Hekatomben geopfert worden sind, dafür waren die Vorträge des 2. Kunsterziehungstages in Weimar ein sprechender Beweis. Wenn auch auf diesem Übertreibungen vorgekommen sind, wie Ufer (»Die Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Weimar,« eine Beurteilung von Rektor Ufer, Altenburg, Bonde, 1904) nachgewiesen hat, so war doch der Warnungsruf vor dem Pedantismus, vor Überfütterung und Verfrühung bei der Darbietung der Dichtwerke in der Schule sehr berechtigt und dürfte gute Folgen haben.*) Und die Kunsterziehungstage haben sicher das bewirkt, dafs man sich in Lehrerkreisen auch mit der ästhetischen Theorie mehr und mehr beschäftigt, sich klar macht, worin die Eigenart des Kunstempfindens besteht und diesem mehr Raum im Unterrichte gönnt. Daran kann man nur seine Freude haben. Was endlich das Turnen anlangt, so ist für dasselbe bisher

*) Das Modellieren hat sich seine berechtigte Stellung im Lehrplan noch nicht zu erkämpfen vermocht.

*) Für die Hebung der Gedichtsbehandlung auf eine künstlerische Stufe tritt auch Seminarlehrer Dr. Schmidt-Altenburg (Kunst und Gedichtsbehandlung, Altenburg, Unger 1906) ein; er will zu visionösem Schauen führen dadurch, dafs er zum Verständnis der wunderbar feinen Beziehungen zwischen Inhalt und Form anleitet und zwar auf Grund der neueren wissenschaftlichen Metrik (Köster, Sievers, Minor). Er gibt zuerst eine theoretische Einführung ins Verständnis der Form deutscher Gedichte (Rhythmus, Reim, Strophenverknüpfung und Sprachmelodie an sich und in ihren Beziehungen zum Inhalte) und dann Materialien zur unterrichtlichen Behandlung deutscher Gedichte (Methodisches und Einzelbesprechungen von Gedichten).

ein Schwanken betreffs seiner Stellung in der Reihe der Lehrplanfächer zu bemerken gewesen. Erst dadurch, dafs es organisch in den Kunstunterricht eingegliedert wurde (Rein, 1. Schuljahr, 7. Auflage 1903), hat es die richtige Stellung erhalten.

Wir sehen also, dafs der Unterrichtsplan reichlich Gelegenheit gibt, das Kunstempfinden zu pflegen. Aber eine Seite der Kunstbetätigung ist bisher arg vernachlässigt worden und erst durch die kunsterzieherische Bewegung, besonders die Hamburger Lehrervereinigung, in das rechte Licht gerückt und in das rechte Wertverhältnis eingesetzt worden. Es ist das Anschauen der Werke der bildenden Kunst. Freilich haben schon vor dem Erscheinen von Konrad Langes »Künstlerischer Erziehung der Jugend« 1893 die Verfasser der Schuljahre und das »Pädagogische Universitätsseminar« in Jena unter der Leitung von Prof. W. Rein die Forderung aufgestellt und eingehend begründet, dafs aufser durch technische Ausbildung auch durch Anschauen von Kunstwerken die Kunstempfänglichkeit zu wecken und zu pflegen sei. Als Ziel war aufgestellt die »Bildung des Auges in ästhetischer Hinsicht«, die »Bildung des Geschmacks mit Hilfe der Betrachtung der Kunstentwicklung«. »Dazu gehört nicht nur das Zeichnen von Kunstformen, sondern auch vollkommen gleichwertig das Anschauen von Kunstwerken (Rein, 4. Schuljahr, 1. Auflage 1885). Schon damals wurde gefordert, dafs jede Schule sich eine gute Sammlung von Abbildungen, Photographien usw. unserer hervorragendsten Kunstdenkmäler anlege. Also in Eisenach ist der Ursprung der praktischen kunsterzieherischen Bewegung zu suchen, in der Herbartischen Pädagogik aber der der theoretischen Begründung derselben.*) Aber freilich wurden die Forderungen wenig beachtet. Man liefs nach wie vor die Schätze der bildenden Kunst unbeachtet; man kannte keinen Dürer, Holbein, Schwind, L. Richter. Da hat nun die kunsterzieherische Bewegung unserer Tage eingesetzt, die natürlich in Wechselwirkung steht mit den andern mächtigen Strömungen der Zeit, mit dem zunehmenden sozialen Denken — die Kunst auch dem Ärmsten! — und mit der Abwendung vom Materialismus, von der äufsersten Spezialisierung der Wissenschaft, vom reinen Intellektualismus und von gefährlichen Individualismus.

Es soll nun durchaus kein neues Fach in die Volksschule eingeführt werden, etwa Kunstgeschichte oder Ästhetik oder Archäologie. Das einzelne Kunstwerk ist es, in das wir uns versenken, das wir nachempfinden wollen. Wenn hier jemand einwenden sollte, »wir haben ja immer viele Bilder in der Schule angeschaut«, so ist dem entgegenzuhalten, dafs einmal diese Bilder meist künstlerisch minderwertig waren und den Geschmack verbildeten, andererseits zwischen einfacher und ästhetischer Anschauung ein himmelweiter Unterschied ist. Bei der empirischen Anschauung handelt es sich nur um das Wiedererkennen des Dargestellten, bei der ästhetischen um Auffassung des ästhetischen Dinges als eines vom Künstler Geschaffenen zum Zwecke der bewufsten Selbsttäuschung. Nicht ein neues Wissensgebiet soll dem Kinde geöffnet werden, sondern ein Reich edlen Geniefsens. Unser Volk hat seither von den grofsen Schätzen der bildenden Kunst, die auch vielfach ganz leicht zugänglich sind, gar keine Ahnung gehabt. Dafs jede Periode unserer deutschen Geschichte auch eine künstlerische Ausprägung hatte, davon wissen selbst manche Lehrer nichts. So soll der Reichtum der Werke der bildenden Kunst auch den Volksschulkindern nahe gebracht werden.

Wenn wir nun auch vor allem das einzelne Kunstwerk gefühlserfüllt anschauen lehren wollen, so schliefst das nicht aus, dafs sich gewisse ästhetische Normen ergeben, dafs man diese auch von den Kindern aussprechen und zusammenstellen läfst. Natürlich sollen die Kinder nicht über Kunstwerke theoretisches Geschwätz machen lernen oder sie gar kritisieren, aber gewisse einfache Normen sollen sie selbst finden und wieder anwenden. Nach und nach entsteht ein elementares Verständnis für die Mittel, die der Künstler anwendet, um einen gewollten Ausdruck zu erzielen. Das tun wir auch in der Poesie und in der Musik, es ist deshalb auch nicht nötig,

*) Von Eisenach aus hat auch Rudolf Menge die von Rein gegebenen Anregungen auf das Gebiet der höheren Schulen verpflanzt und sich dadurch ein grofses Verdienst erworben.

etwa Dramaturgie oder Harmonielehre heranzuziehen. Schliefslich kann auch durch Zusammenstellung von betrachteten Werken eines Meisters ein scharf umrissenes Bild einer Künstlergestalt erstehen; das ist noch nicht Kunstgeschichte, sondern nur eine höhere Besinnung des Kunstanschauungsunterrichts.

IV. **Auswahl und Anordnung der Werke der bildenden Kunst im Lehrplan der Volksschule.** Der Grundsatz der allgemeinen Didaktik, dafs der Zögling von den Anfängen unserer Kultur allmählich bis zum Verständnis der Gegenwart heranzuführen sei, weil Einzel- und Gesamtentwicklung in den Hauptstadien eine gewisse Übereinstimmung und gewisse Fortschrittsgesetze zeigen, ist zur Geltung zu bringen. Es wird vielleicht auch auf diesem Gebiete gelingen, das grofse Aufsteigen der Menschheit in dem nachahmenden Fortschritte des Kindes zu versinnlichen. Auf jeden Fall ist das historisch-genetische Prinzip vorläufig das einzige, das einen guten Wegweiser für die Auswahl und Anordnung der Lehrstoffe abgibt. Die Aufgabe der Wissenschaft wird sein, eine genetische Ästhetik aufzubauen sowohl des Einzelmenschen wie der Gesamtheit. Ansätze dazu und allerlei Beobachtungen liegen vor. Auch Konrad Lange hält an diesem Parallelismus fest, wenn er sagt: »Die ästhetische Kindheitsstufe des einzelnen Menschen ist ganz ähnlich derjenigen der ganzen Menschheit.« Das Problem ist sicher eins der schwersten und kompliziertesten, und man wird erst allmählich dahin kommen, auf dem ästhetischen Gebiete die wesentlichen Etappen feststellen zu können. Das halten wir aber mit Rein fest, dafs es im Unterricht nicht darauf ankommt, so schnell als möglich die Ergebnisse der menschheitlichen Entwicklung, das fertige geistige Besitztum der jetzigen Generation dem Zögling zu überliefern, dafs er sofort orientiert sei, sondern darauf, dafs es gelingt in ihm eine Ahnung von dem Werden der Kultur zu erzeugen. Der werdende Mensch wird am besten am Werden des geistigen Besitzstandes genährt. Er mufs genötigt werden, den Weg — wenn auch abgekürzt und zusammengedrängt — zu durchlaufen, auf dem das jetzige Wissen, Können und Wollen errungen und bearbeitet worden ist. »In dem Verfolgen des Werdens der Kulturarbeit liegt für die werdenden Menschen, die zu dem gelangen sollen, was das Volk jetzt hat, der einzig interessezeugende, Gemüt und Willen bildende Gang. Nur das Werden interessiert wahrhaft, das Gewordene nicht; in jedem Menschenkinde spiegelt sich die Werdekraft, die Schöpfungslust des Volkes wider, bald stärker, bald schwächer. (Rein, 1. Schuljahr, 7. Aufl. S. 81.)

Konrad Lange geht in seinem grundlegenden Werke »Das Wesen der Kunst« auch diesem entwicklungsgeschichtlichen Gedanken des Parallelismus zwischen dem ästhetischen Leben des einzelnen und der Gesamtheit nach. Er findet eine Menge Analogien zwischen dem ästhetischen Leben des Kindes und dem der Naturvölker. Dafs das Verhältnis des Gefühls zu den Vorstellungen und zum Willensleben ähnlich ist, haben Flügel (Vortrag beim Kongrefs für Kinderforschung 1904, Leipzig) und Just (Praxis der Erziehungsschule, 1904) in vielen Beispielen dargelegt. Die entwicklungsgeschichtliche Betrachtung führt auf die Anfänge der Kunst. Zwar wird man nie ermitteln können, wann der Kunsttrieb in die Lebewesen hineingekommen ist. Aber man wird doch viele Analogien feststellen können und Hypothesen über die Anfänge der Kunst aufstellen können. Lange und Groos (Spiele der Tiere und der Menschen, 2 Bde.) haben ausführlich dargetan, wie das Spiel als Vorstufe des Ästhetischen angesehen werden mufs. Schon Kant und Schiller hatten den Spieltrieb zur Erklärung der Kunst herbeigezogen. Auch Herder hat den ersten Anfängen der Kunst eifrig nachgeforscht (Kalligone). Und die Bemühungen, dieses schwierige Gebiet zu erhellen, haben bis zu Konrad Lange nicht aufgehört. Dieser zeigt (im 15. Kapitel seines »Wesens der Kunst«), wie Spiel und Kunst den Lustcharakter, die Zwecklosigkeit, die Bewufstheit, die Freiwilligkeit, die Illusion, den Scheincharakter gemeinsam haben. Jedem Spiel entspricht auf der höheren Stufe eine Kunst: Akustisches Sinnesspiel — Musik, Optisches Sinnesspiel — Ornamentik, Bewegungsspiel — Tanz, Dramatisches Spiel — Schauspielkunst, Dramatik, Bilderbuchbesehen — Malerei, Puppenspielen — Plastik, Bauspiel — Baukunst, Ge-

schichtenerzählen — Epik, Halb sinnlos gesungene Worte, Kinderreime — Lyrik.

So wird die ästhetische Vorstufe bei den Kindern und bei den Naturvölkern das Spiel sein. Die ersten Kunstversuche weisen wiederum Ähnlichkeiten auf. Man kann wohl annehmen, dafs die ästhetische Uninteressiertheit sich erst allmählich ausgebildet hat, dafs die Primitiven und die Kinder gleicherweise den Kunstgenufs noch mit den realen Interessen des Lebens vermischen. Tatsächlich finden sich bei den Naturvölkern zahlreiche Beispiele für die Abhängigkeit der Kunst vom praktischen Leben. (Z. B. Körperschmuck — sexuelle Gründe.) Wiederum spielt beim Kinde das Haben- und Gewinnenwollen anfangs die gröfste Rolle. Dann sind einzelne Beobachtungen überraschend. Das Kind und der Naturmensch fangen mit primitivem Kritzeln an, erst allmählich entsteht das Bedürfnis, perspektivische Verkürzungen darzustellen. Der primitive Mensch sieht wie das Kind die Dinge flächenhaft und übersetzt das Plastische unwillkürlich in die Fläche. Alles wird wie eine Durchsicht gemalt, Verdecktes gibt es nicht. Das lehrt ein vergleichender Blick auf die eingeritzten Tierbilder der Jägerstufe und der von Kindern. Die Zeichnungen aus vorgeschichtlicher Zeit auf einem Tongefäfse, einem Elchgehörn und einem Bronzeschild, wie die von den Wilden Zentralbrasiliens ausgeführten Armtätowierungen u. dergl. zeigen überraschende Übereinstimmung mit denen der Kinder (vergl. die Abbildungen in der Publikation der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg »Das Kind als Künstler« 1898). Der Sinn für die Farbe entwickelt sich erst beim Kinde im 3. oder 4. Jahre, daher sind farbige Bilderbücher anfangs überflüssig. Das Kind erfreut sich ebenso an den Umrifszeichnungen, wie der Wilde. Erst auf einer höheren Stufe sieht das Kind die Tiefendimensionen in einem Flächenbild, weil es wahrscheinlich anfänglich auch in der Natur alles flächenhaft sieht. Denn das Gefühl für Entfernungen bildet sich erst durch Greifen, durch Betasten, durch Erfahrung aus. In der Geschichte der Kunst tritt analoger Weise die perspektivisch-richtige Darstellung erst spät auf; die Gemälde und Reliefs der alten Ägypter und Assyrer, die griechischen Vasenmalereien und die Wandmalereien der romanischen Zeit zeigen keine Verkleinerung der vom Beschauer zurückliegenden Gegenstände oder Personen, sondern stellen dieselben übereinanderstehend dar. Eine neuere gröfsere, auf umfangreichen Unterlagen beruhende Arbeit auf diesen Parallelismus liegt jetzt vor, die neues Licht auf die Analogie zwischen genereller und ontologischer Entwicklung nach der produktiven Seite der Kunstentwicklung fallen läfst. Dr. Siegfried Levinstein (»Kinderzeichnungen bis zum 14. Lebensjahr. Mit Parallelen aus der Urgeschichte, Kulturgeschichte und Völkerkunde. Dazu 169 Figuren auf 85 Tafeln und 18 Tabellen im Text. Mit einem Anhang von Univ.-Prof. Dr. Karl Lamprecht-Leipzig) erstreckt, nachdem aus Amerika und England viele Veröffentlichungen über das vorschulpflichtige Alter vorliegen, seine Ausführungen auf die Schulzeit. Und er kommt zu dem Resultat, dafs das Kind in dem kurzen Zeitraum von etwa zwölf Jahren andeutungsweise die Entwicklung der Rasse durchmacht und findet viele Ähnlichkeiten, z. B. wie die Menschengestalt dargestellt wird, wie Tiere und Pflanzen aufgefafst werden, wie sich perspektivisches Sehen und Farbensinn entwickeln. Auch er stellt nach Lamprecht Stufen auf und unterscheidet für die generelle Entwicklung:

1. Symbolische Stufe (Umrifs Hauptsache).
2. Ornamentale Stufe (Farbe als Ornament in den Umrifs eingefüllt).
3. Typische konventionelle Stufe (Lokalfarbe — Reiz, Licht und Schatten, Anfang zur räumlichen Anordnung — Linearperspektive).
4. Individualistische Stufe (Perspektive, Licht und Schatten).
5. Subjektivistische Stufe (Farbengebung: Hauptrolle).

Dr. Levinstein versucht auf Grund der Zeichnungen nachzuweisen, dafs für die Entwicklung der bildlichen Darstellung bei unsern Kindern sich reichliche Analogien in der Kunst und Kulturgeschichte finden. Auch der Historiker Lamprecht geht diesem Gedanken nach und will Zeichnungen aller Völker sammeln, um Fragen zu beantworten, wie z. B.: Durchlaufen alle Kinder der Welt

den gleichen psychischen Entwicklungsprozefs in ihrem Drange zu zeichnen und zu formen? Er will dann weiter aus solchen induktiven Untersuchungen zu entscheiden versuchen, ob eine Einheit des Menschengeschlechts angenommen werden kann, oder ob sich sichere psychische Indizien für die Scheidung der Menschheit in Gruppen ergeben.

K. Lange (s. Art. Bilderbücher) bestimmt als Wesen des »Kinderstils«, der mit dem der primitiven Kunst viel Ähnlichkeit zeigt, flächenhafte Darstellung, Verzicht auf perspektivische Hintergründe, Unterdrückung komplizierter Verkürzungen oder Überschneidungen, Bevorzugung friesartiger Kompositionen, Klarheit der Silhouette, Deutlichkeit des mimischen Ausdrucks, Abkürzung der Details, Hervorhebung des Wesentlichen, der durchgehenden grofsen Linien. Es ist überhaupt zu vermuten, dafs sich das Kunstgefühl der einzelnen Menschen von dem andeutenden typisierenden Stil der Kindheit zu einer immer realistischeren Wiedergabe der Natur fortentwickelt, dafs die Entwicklung des einzelnen wie der Gesamtheit in ästhetischer Beziehung auf dem Prinzipe der Illusion beruht. Wenn das die Wissenschaft zwingend nachgewiesen haben wird, hätte man auch ein zwingendes Prinzip für die Auswahl und Anordnung der Kunstwerke. Vorerst sind wir noch auf einzelne Parallelen und Beobachtungen angewiesen. Solche können aber schon sehr wertvolle Fingerzeige geben. Schon Kant hat die entwicklungs-psychologisch tiefsinnige Bemerkung gemacht, dafs die Menschen früher den Geschmack an der Schönheit der menschlichen Gestalt und darnach erst den an der äufseren Natur erwarben. Damit hängt zusammen, dafs die Landschaftsmalerei viel später auftrat als die Darstellung von Tieren und Menschen.*) Anfänglich war sie nur Hintergrund und Dekoration der letzteren und erst verhältnismäfsig spät entwickelte sich ihre freie und selbständige Darstellungsweise, eigentlich erst bei den Holländern des 17. Jahrhunderts (Hobbema und Ruisdael), obwohl die Cinquecentisten schon landschaftliche Hintergründe haben. So haben auch die Kinder keine ästhetische Naturanschauung. Der Grund dafür liegt darin, dafs die ästhetische Anschauung der Natur erst von der Kunst auf die Natur übertragen worden ist. Deswegen tritt auch in der Poesie bekanntlich die Würdigung der Naturschönheiten erst sehr spät auf. Weiter lehrt die Erfahrung, dafs Kinder diejenigen Bilder am liebsten mögen, die ihnen etwas erzählen. Es ist freilich ein Zeichen einer niederen ästhetischen Entwicklungsstufe, immer nur nach dem Inhalt zu fragen, aber man mufs ihr in einem gewissen Kindesalter Rechnung tragen und erst allmählich ein Loslösen von dieser Art der Betrachtungsweise erstreben.

Kinderpsychologie und Völkerpsychologie haben also hierin noch grofse Aufgaben zu leisten. Die Kinderforschung wird durch viele Versuche und Beobachtungen eine gewisse Stufenfolge feststellen müssen, wie sich die Empfänglichkeit des Kindes für die Finessen des perspektiven Sehens, die feineren Unterschiede von Licht und Schatten, die zarteren Farbennuancen ausbildet. Wann gibt sich das Kind nicht mehr der wirklichen, unkünstlerischen Illusion hin? Wann kommen ihm die illusionserregenden und die illusionsstörenden Momente zum Bewufstsein? Kann ein Kind vor einem architektonischen Kunstwerk etwas derart empfinden, dafs ihm dieses organisch gewachsen zu sein scheint, dafs eine Säule emporstrebt, dafs ein Ornament eine Fläche belebt? Wann wird es vor Kunstwerken des »Untermenschlichen« die Illusion der organischen Kraft haben? Wann tritt die ästhetische Uninteressiertheit ein, wann tritt beim Anblick des Schönen das Besitzen- und Geniefsenwollen zurück, das im Leben des Kindes anfangs die Hauptrolle spielt? Wann wird sich das Kind seiner Stimmungen bewufst? Wann beginnt das Kind die Natur zu beseelen? Wie hängt erworbener Vorstellungsvorrat und Gefühlsleben mit dem ästhetischen Genufs zusammen? Wie verhalten sich motorische, wie visuelle, wie akustische Typen? Welche Kindesnaturen vermögen sich schnell in Illusion zu versetzen, welche nur langsam? Zur Gewinnung einer genetischen Ästhetik des Individuums wird auch das Experiment herangezogen werden können. Aber auf wirklich exakt-experimentellem Wege wer-

*) Vergl. Dr. Joh. Lübke, Zur Naturgeschichte der Kunst und Schönheit. Polit.-Anthropolog. Revue 1, Nr. 4, 1902.

den sich, wie Volkelt darlegt, immer nur ästhestische Vorfragen allereinfachster Art in Angriff nehmen lassen. Was Marx Lobsien-Kiel (»Kind und Kunst«, einige experimentelle Untersuchungen zu einigen Grundfragen der Kunsterziehung, in Rein-Flügel, Zeitschr. f. Philos. u. Pädagogik, 1905) als Experimente ansieht, das sind im streng wissenschaftlichen Sinn keine, können aber, wie wir gleich sehen werden, recht nützlich sein: es sind psychologische Beobachtungen mit statistischer Beigabe. Auch Konrad Lange ist Volkelts Meinung, dafs von einer physiologischen Ästhetik zu sprechen eine gänzliche Verkennung des ästhetischen Problems ist. An die eigentlichen entscheidenden psychologischen Vorgänge kommt man mit dem Experiment nicht heran.*) Die experimentelle Psychologie mufs sich beschränken auf die ästhetischen Vorstufen, auf physiologische Begleiterscheinungen des ästhetischen Genusses, auf Muskelbewegungen, Erschütterungen des Trommelfells, Organ- und Bewegungsempfindungen, gewisse Abhängigkeitsverhältnisse der seelischen Vorgänge vom Leibe, vasomotorische Innervation, Emotionen, Verengerung und Erweiterung der Blutgefäfse, Vorziehen der Farben, motorische Vorgänge, imitatorische Einstellungen, um nur einige zum Teil schon in der Wissenschaft in Angriff genommene Kapitel zu nennen. (Gegen die Experimentierpädagogik wendet sich auch E. Weber-München in der Zeitschrift Säemann, Heft 1.) Das Experiment ist durch Theodor Fechner (Zur experimentalen Ästhetik, Leipzig 1871 und Vorschule der Ästhetik, 14. Abschnitt) in die Ästhetik eingeführt worden; er hat nur Vorfragen allereinfachster Art gestellt, um grundlegende Schönheitsgesetze zu erhalten. Die Experimente sind dann weiter fortgesetzt worden (z. B. Ernst Meumann, Untersuchungen zur Psychologie und Ästhetik des Rhythmus, Leipzig 1894).**) Man kann also mit Volkelt es ruhig der Zukunft überlassen, ob dem ästhetischen Experiment mehr als bisher gelingen wird, wirkliche ästhetische Probleme lösen zu helfen. Bei der zusammengesetzten und verwickelten Natur dieser seelischen Vorgänge ist dies sehr fraglich. Zudem stört schon die einfachste Fragestellung, aus welcher die Absicht des Versuchs gemerkt wird, das naive, unwillkürliche Verlaufen des Genufsvorganges. Ferner hängen Wert und Unwert der ästhetischen Regungen und Urteile von der ganzen jeweiligen Persönlichkeit, von ihren Anlagen, ihrer Bildung, Entwicklung, Stimmung in bedeutendstem Mafse ab. Was Marx Lobsiens Versuche an Kindern anlangt, so sind sie sehr fleifsige, wertvolle pädagogische Beobachtungen, aus denen aber vielleicht die allgemeineren Folgerungen noch vorsichtiger gezogen werden müssen. Er gab 22 Fragen 1380 Kindern zur schriftlichen Beantwortung (Lieblingsbild, -Gebäude, -Farbe, -Spiel, -Blume, -Turnübung, -Gedicht usw.). Diese Art des pädagogischen Experiments wird gewifs zur genetischen Ästhetik des Kindes gute Beiträge liefern und auf die Auswahl der Kunstobjekte Einflufs gewinnen. Lobsien kommt zu der allgemeinen Schlufsfolgerung, dafs allerdings im Kinde ästhetische Qualitäten schlummern und dafs treffende Mafsnahmen geeignet sind, diese zu entfalten und gegen unedle Einflüsse zu immunisieren. »Das Wortschöne liegt dem Kinde ungleich näher als das Bildschöne. Ferner: die Voraussetzungen, welche die Förderer auf dem Gebiete der Kunsterziehung ohne weiteres vorwegnehmen, sind somit experimentell erwiesen: eine Kunsterziehung ist möglich.« Auch die Völkerpsychologie wird die genetische Ästhetik als Ziel aufstellen müssen. Hier steigern sich die Schwierigkeiten ganz bedeutend, worauf Volkelt aufmerksam macht. Eher lassen sich aus der Kunstgeschichte, aus den vorhandenen Kunstwerken für das produktive Schaffen Schlüsse ziehen. Aber

*) So fragt auch O. Liebmann (Analysis der Wirklichkeit): »Was haben Physik, Chemie, Anatomie und Physiologie des menschlichen Gehirns zur Erklärung, zur strengen Deduktion der geistigen Vorgänge geleistet?« Und er antwortet: »Herzlich wenig, so gut wie gar nichts!«

**) Volkelt, System der Ästhetik I, 39: »Wahrhaft abschreckende Beispiele haben Georg Hirth (Aufgabe der Kunstphysiologie, 2 Bde., München und Leipzig, 1891), Gustav Naumann (Geschlecht und Kunst), Prologomena zu einer physiologischen Ästhetik, Leipzig 1899) und Carl Lange (Sinnesgenüsse und Kunstgenufs, Wiesbaden 1903) geliefert.« Volkelt spricht da von einer wilden, mythologischen, von einer Holzhackerpsychologie.

die receptive Seite der Kunstbetätigung wird sich sehr schwer in ihrer Entwicklung erkennen lassen, weil es hier gilt, die seelischen Wandlungen der Menschheit rücksichtlich der ästhetischen Werte festzustellen. Volkelt fragt: »Wie hat sich das ästhetische Vorstellungs-, Gefühls- und Phantasieleben im Laufe der Zeiten entwickelt? Wie stellten sich die Menschen auf den verschiedenen Stufen ihrer Entwicklung in ihrem Innern zu Natur und Kunst, wenn sie sich ästhetisch verhielten? Wie arbeitete in der Seele der Zeitgenossen des Phidias oder Vergils oder Wolframs von Eschenbach oder Dürers oder Shakespeares Anschauen, Fühlen, Phantasie, Wollen und Denken zusammen, wenn sie ästhetisch genossen?« Schon aus solchen Fragen erhellt die Schwierigkeit des Problems. Es wird auch sicher nur gelingen, diese Wandlungen im ästhetischen Verhalten in grofsen Zügen, nur im Überblick, nur in ihren entscheidenden Wendepunkten festzustellen. Wir modernen Menschen dürfen unsere Art der Auffassung der Kunstwerke aus vergangenen Zeiten nicht einfach auf die Menschen jener Zeiten übertragen, weil wir mit einem ganz anders differenzierten Gefühlsleben und mit einem viel vollständigeren Vorstellungsvorrat vor die Kunstwerke hintreten. Gewaltige Unterschiede dürften vorhanden sein, etwa zwischen der Art, wie wir die Antigone des Sophokles geniefsen und wie sie von seinen Volksgenossen im 5. Jahrh. vor Chr. im Theater an der Akropolis aufgenommen wurde, wenn man auch behaupten darf, dafs die ethischen Konflikte dieses Dramas als allgemein menschlich in derselben Weise innerlich angeschaut wurden. Das Hineinversetzen in die Volksseele jener Zeit wird aber auch dem annähernd nur gelingen, der über die umfassendsten historischen Kenntnisse verfügt. Noch gröfser werden die Schwierigkeiten, wenn es sich um noch weiter zurückliegende Perioden oder, was dasselbe ist, um das Erforschen der ästhetischen Betrachtungsweisen der Naturvölker handelt. Hier wird man nur zu ganz allgemeinen Feststellungen kommen.

Solche allgemeine Feststellungen können aber für die Pädagogik doch den Wert eines Anordnungsprinzips erhalten. So wird man jetzt schon mit aller Vorsicht vielleicht folgende grofse Stufen für die subjektive, die ontologische Entwicklung aufstellen können, nach der jeweiligen ästhetischen Bildungsstufe des Kindes:

I. Stufe: Einfache sinnliche Wahrnehmung: Kein Unterschied zwischen Wirklichkeit und Schein. Naiver Wirklichkeitsglaube vor jedem Kunstwerk. Souveränes Schalten über Zeit und Raum. Beim Bilderbuchbesehen nur Freude am Wiedererkennen des Dargestellten. Die Märchen und Puppen sind Wirklichkeiten. Rein stoffliche Neugier beim Anhören von Erzählungen. Das Wunderbare ist wahr. Kind identifiziert sich mit den Personen der Geschichten, nur Fragen nach dem Inhalt des Dargestellten. Wirkliches Dafürhalten der Naturgegenstände als beseelte, fühlende Wesen (d. i. nicht-bewufst dichterische Beseelung der Natur). Glaube an die Wirklichkeit der eigenen Kritzeleien. — Haben- und Geniefsenwollen der dargestellten Gegenstände drängt sich vor, Abhängigkeit des Kunstgenusses von den realen Interessen des Lebens. — Zu starkes Überwiegen der illusionserregenden Momente bis zur Verwechslung mit der Wirklichkeit.

II. Stufe: Erwachen des kritischen Bewufstseins auf Grund der gewachsenen Eroberung der Natur. Schwinden des Wirklichkeitsglaubens. Erkenntnis, dafs der Märcheninhalt objektiv unwahr ist. Erst Enttäuschung, Schwanken zwischen Glauben und Nichtglauben, dann Spott über Märchen und über Beseelung der Puppen oder anderer lebloser Gegenstände. Dummkluge Überlegenheit über die Illusion. Naseweise Aufklärung jüngerer Geschwister. Nachmalen wirklicher Gegenstände. — Zu starkes Bewufstsein der illusionsstörenden Momente.

III. Stufe: Dunkle Ahnung vom Unterschied zwischen Schein und Wirklichkeit. Beginn des bewufsten Illusionsgenusses. Sich wehren dagegen, aber doch öfteres Unterliegen. Erwachen des Bewufstseins, dafs eine Persönlichkeit es gewesen, die das Bild, das Lied, das Gedicht geschaffen. Fragen nach dem Künstler. Verwunderung, dafs das jemand kann. Eigene Versuche. Stolz über eigene zeichnerische Leistungen. — Bald Übergewicht der illusionsstörenden, bald Übergewicht der illusionserregenden Momente beim Kunstgenufs: noch kein

klares Bewufstsein vom Scheincharakter der Kunst.

IV. Stufe: Volle ästhetische Genufsfähigkeit mit dem Bewufstsein vom Scheincharakter der Kunst. Die Märchen werden von neuem gern genossen in dem bewufsten Widerspiel von Schein und Wirklichkeit. Möglichkeit, sich im gefühlserfüllten Anschauen ganz der Wirklichkeit und dem stofflichen Ich entrückt zu fühlen. Allmähliche Erhebung über die stoffliche Neugier, wiederholtes Zurückkehren zu demselben Kunstwerk. Ästhetische bewufste Beseelung der Natur. Möglichkeit in Stimmungen kommen zu und Stimmungen aus Kunstwerken nachzuempfinden. Der Betrachter steht den Gestalten der Kunst objektiv gegenüber. Uninteressiertheit, vollständige Loslösung des Kunstgeniefsens von den realen Interessen des Lebens, nicht mehr Haben- und Geniefsenwollen der dargestellten Gegenstände. Gleichgewicht der illusionserregenden und der notwendigen illussionsstörenden Momente im Bewufstsein des Betrachters. Stete Gefühlsgewifsheit, dafs es sich beim Anschauen oder Anhören des Kunstwerks um Scheinvorstellungen und Scheingefühle handelt.

Nach dieser Stufenfolge, die nur eine allgemeine sein kann, deren einzelne Stadien die Menschen in verschiedener Schnelligkeit je nach ihrem ärmeren oder reicheren Innenleben durchlaufen werden (manche werden die 4. Stufe überhaupt nicht erreichen), ergibt sich, dafs ein allmähliches Hinführen möglich ist. Selbstverständlich kann es sich auf diesem Gebiete wie immer in dem engen Rahmen der acht Volksschuljahre nur darum handeln, im Kinde die Richtung auf das ästhetische Leben anzubahnen, den Willen zu verstehenwollender ästhetischer Tätigkeit anzuregen, es gewöhnen vom rein Inhaltlichen abzusehen und es hinzuführen zu einer Verbindung vom starken Schauen und mächtig strömenden Fühlen. Die Rücksichtnahme auf die jeweilige ästhetische Bildungsstufe und auf den damit auf mannigfache Art verschlungenen Vorstellungsvorrat, die bisher erlebten Gefühle und den physiologischen Habitus des Kindes wird bei der Auswahl der Kunstobjekte vor Verfrühung bewahren. Das Kind hat noch kein reiches, durch viele Erfahrungen hindurchgegangenes bewegliches Innenleben, ihm fehlen vor allem alle auf das andere Geschlecht sich richtenden mannigfaltigen Gefühlserlebnisse. Mit dem wachsenden Seeleninhalt wächst von selbst auch der Grad des ästhetischen Empfindens. Erst spät tritt beim Kinde die Fähigkeit, die Natur als Bild, als Kunstwerk anzuschauen auf, weil dazu eine gewisse künstlerische Apperzeptionsmasse gehört und man viele Landschaftsbilder gesehen haben mufs. Denn das bezeichnen wir in der Natur als schön, was wir uns künstlerisch dargestellt denken können. Dasjenige Naturobjekt ist das schönste, das die Vorstellung der Kunst am stärksten erweckt, d. h. seiner Form nach am leichtesten in Kunst umgesetzt werden kann. Daher werden wir in der Auswahl uns hier vor Verfrühung hüten müssen. Alles Symbolische und Allegorische, alle Karikaturen und alle krankhaften Darstellungen, alle moderne Problemkunst ist dem Kinde fern zu halten, weil beim normalen Kinde alle Apperzeption fehlt, beim frühreifen aber leicht Vorstellungen oder Gefühle geweckt werden, die noch schlummern sollen. Von nervenärztlicher Seite (Binswanger, Oppenheim) ist darauf aufmerksam gemacht worden, wie oft die Nervosität in den Entwicklungsjahren durch moderne ästhetische Problemwerke verstärkt wird, wie überhaupt diese, statt eine Erholung zu sein, die Abnutzung der nervösen Kräfte nach beendeter Berufsarbeit fortsetzen und weil der intellektuelle Gehalt der modernen Kunst mit seinen Problemen des Krankhaften und Perversen, mit seiner Atmosphäre des Schwülen und Dumpfen erst recht die angegriffenen Hirnzellen quäle und zernage. Auch der Eintritt der Pubertät mit seiner längst festgestellten grofsen Umwälzung in körperlicher und geistiger Beziehung wird Anlafs geben, zu fragen, wie weit dieselbe das spezifisch ästhetische Empfinden beeinflufst, ob sie dieses krankhaft steigert oder auch infolge des erwachenden übermächtigen Geschlechtstriebes ertötet. Willy Hellpach (»Zukunft«, 1902, Nr. 29) behauptet, dafs überhaupt erst mit der geschlechtlichen Reife von ästhetischem Empfinden gesprochen werden könne und meint, dafs man durch Gelegenheiten des ästhetischen Geniefsens vorzeitig das Geschlechtliche im Kinde aufrüttle. Schon

1844 schreibt Medizinalrat Dr. Trinks (»Über Erziehung in unserer Zeit«): »Die allzu frühe Erregung der Gehirntätigkeit, der vorzeitigen Anstrengung der Geistesfähigkeiten hat ferner zur unmittelbaren Wirkung, dafs der Geschlechtstrieb ebenfalls vor der Zeit erwacht und seine Anforderungen geltend macht.« Daher hat der Erzieher, soviel er es in unserer Zeit mit ihrer auf das Kind von allen Seiten eindringenden Fülle der Kunsterzeugnisse (Automatenbilder, Plakate, Warenpackungen, Schaufenster, illustrierte Zeitschriften) vermag, es zu vermeiden, im Kinde unkindliche Gefühle zu wecken und an die kindliche Phantasie übertriebene Anforderungen zu stellen (vergl. »Verfrühung« von Eisenhofer). Das Grenzgebiet zwischen Physiologie und Ästhetik ist bisher noch wenig angebaut und wird noch manche Überlegungen, die auf die genetische Ästhetik neues Licht werfen, zeitigen. Verfrühung würde es ferner sein, wenn man dem Kinde humoristische Bilder zeigen wollte, welche Schwächen oder Unsitten in spafshafter Entschuldigung erscheinen lassen, z. B. den Alkoholismus bei Grützner oder Harburger oder bei den alten Holländern Jan Steen, Teniers, Brouwer, Brueghel. Das Künstlerische würden sie nicht aus diesen heraussehen können, sondern nur dem für sie gefährlichen Inhalte ihre Aufmerksamkeit zuwenden. So ist es auch mit dem mystisch Religiösen, dem Krassen und Entsetzlichen (Franz Stuck, Krieg), der aufdringlichen Plakatkunst, dem der Sinnlichkeitssphäre Angehörigen (Akte, Nuditäten, Venusbilder).

Neben der subjektiven Stufenfolge wird eine solche für die phylogenetische Entwicklung vielleicht nach eingehenden völkerpsychologischen Studien mit Zuhilfenahme der Kunstgeschichte aufgestellt werden können. Das hängt eng mit der Gesamtanordnung des Lehrplans zusammen. Wie die ästhetische Aufnahmefähigkeit zugleich mit dem sich erweiternden Vorstellungsvorrat und dem sich verfeinernden Gefühlsleben mehr und mehr wächst, so ist es auch in der Geschichte des Volkes. Jede Zeit hat auch nach der künstlerischen Seite ihre ganz bestimmte künstlerische Ausprägung gehabt. Itschner (»Über künstlerische Erziehung« in W. Rein, Aus dem Pädagogischen Unterrichtsseminar, 9. Heft, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann], 1901) geht dem Zusammenhang von nationaler Geschichte und Kunstentwicklung näher nach. Auch in unsern oben gegebenen Ausführungen über die nationalökonomische Seite unsres Problems haben wir dieses Verhältnis berührt. Es ist keine Frage, dafs die Kunstentwicklung eines Volkes ein aufserordentlich wertvoller Zweig seiner Geschichte ist. Wer die Geschichte eines Volkes recht verstehen will, der kann gerade auf diese Seite nationalen Lebens nicht verzichten. Die Geschichte des Mittelalters würde einen allzu düstern Anstrich bekommen, wenn nicht der Reichtum künstlerischen Schaffens das Grauenvolle mancher Erscheinung mildern und sänftigen würde. Wenn es auch aufserkünstlerische Gesichtspunkte sind, z. B. der historische und der ethische, die hier die Auswahl beeinflussen, (allg. Erziehungsziel!), so wird durch den Zusammenhang erst der richtige Hintergrund für die Kunstwerke geschaffen. »Was können die Werke der Architektur den Massen nicht erzählen von der Kulturmacht unseres Volkes! Die Zeiten des Mittelalters ragen in ihnen herein in unsere Gegenwart, jene Zeiten, wo die kirchliche Kunst allein einen Freibrief besafs, sich zu dehnen und zu recken weit über die Grenzen hinaus, die die Vormundschaft der Hierarchie sonst den Geistern gezogen. Desto unberührter haben sie den Geist ihrer Zeit uns überliefert. Sie sind aber auch gewaltige Mahner, jenen Epochen der Kunstentwicklung eine neue an die Seite zu stellen. Andere aus der grofsen Zahl predigen in ergreifender Klage von den Zeiten innerer Zerrissenheit des Vaterlandes, von der Franzosen-, Schweden- und Türkenplage: ebenso gewaltige Mahner für das Gewissen der Nation, festzuhalten an der Freiheit, ihrem höchsten Gut. So reden viele ihre besondere Sprache, mit Zungen des Ruhms, der Klage, nationaler Begeisterung, Kriegs- und Friedensbilder vor die Seele stellend.« Diese künstlerische Ausprägung hat der Unterricht gerade so wie die übrigen kulturellen Seiten zu berücksichtigen. Die deutsche Volksschule beschränkt sich naturgemäfs auf die deutsche Kunst. Auch hier soll eine Ahnung vom Werden der deutschen künstlerischen Kultur im Zögling erzeugt werden. So tritt in unserm

Lehrplane vom 5. Schuljahr ab neben die deutsche Geschichte ein Anschauungskurs im Zeichenunterricht, der seine Objekte der Kunst der jeweilig im Geschichtsunterricht behandelten Periode entnimmt, hier mit dem gesonderten Zwecke auch diese wichtige Seite des Kulturlebens in ihrem Werden aufzuzeigen. Zugleich entlehnt der Zeichenunterricht seine Motive den Einzelheiten der architektonischen und kunstgewerblichen Kunstwerke des betreffenden Zeitabschnittes. (Vergl. W. Rein, Zeichenunterricht nach historischen Gesichtspunkten, Encyklopädie Bd. VII.) Die Kunstformen der früheren Zeiten sind einfacher und durchsichtiger, lassen sich deshalb auch technisch leichter bewältigen. Im grofsen und ganzen würde also die Anordnung des Stoffes so sein, dafs das 5. Schuljahr (deutsche Geschichte von Hermann bis Otto I.) Anschauungs- und Darstellungsobjekte der romanischen, das 6. Schuljahr (bis Rudolf von Habsburg) der gotischen Kunstepoche, das 7. Schuljahr (bis Friedrich d. Gr.) der Renaissance und ihren Ausläufern entnimmt, das 8. Schuljahr aber bis zur Kunst der Gegenwart hinführt. Selbstverständlich entnimmt der Zeichenunterricht seine Darstellungsaufgaben nicht nur den Kunstformen der Vergangenheit, sondern, wie in allen Unterrichtsfächern, auch der heimatlichen Natur. Er zeigt z. B. zugleich, wie unsere heimatlichen Pflanzen (Weinlaub, Kleeblatt, Efeu, Eiche in der gotischen Zeit) stilisiert werden.

Es wäre nun sicher falsch, die künstlerische Erziehung auf diese vom 5. Schuljahre einsetzende historische Reihe zu beschränken. Da würde man der individuellen Entwicklung nicht gerecht werden. Neben jene Reihe, die sich im Zeichenunterricht bewufst die ästhetische Ausbildung angelegen sein läfst, tritt vom 1. Schuljahre eine, wenn man so sagen darf, Reihe ohne direkte ästhetische Unterrichtsabsicht. Wo immer der Unterricht zur Darbietung eines Kunstwerkes Gelegenheit gibt, geschieht dies. Zu den Märchen bieten wir die Illustrationen von Hermann Vogel-Plauen, zu den Thüringer Sagen die Schwindschen Cyklen, zu den Nibelungen Cornelius oder Schnorr von Carolsfelds gewaltige Fresken. Das sind, wenn man so will, Anschauungsbilder und zwar künstlerische. Wir beabsichtigen hier nicht, auf Ästhetisches etwa hinzuweisen, aber treffen die Auswahl nach unserm künstlerischen Geschmack. Wir sorgen dadurch für die unbewufste Herausbildung des Geschmackes auch beim Kinde, indem wir ihnen auch im Anschauungsbilde nichts Unkünstlerisches, nichts Verlogenes, nichts Unechtes, nichts Süfsliches, nichts Geschmackloses bieten. Es gilt, wie Gottfried Keller gesagt hat, »die Erhaltung der Freiheit und Unbescholtenheit des Auges«. Diese Reihe der Darbietung von Kunstwerken im Anschlufs an die Unterrichtsstoffe geht durch alle 8 Schuljahre. Der Zeichenlehrer mufs davon Kenntnis nehmen, welche Kunstwerke der übrige Unterricht heranzieht. So verfügt er über ein reiches Anschauungsmaterial zur vergleichenden Kunstbetrachtung, aus der allmählich eine gewisse Anzahl elementarer ästhetischer Normen ungezwungen herauswächst.

Noch ein Gesichtspunkt ist bei der Auswahl und Anordnung der Kunstwerke zu berücksichtigen. Die deutschen Kunstwerke, die Kunstwerke der Heimat sind soviel als möglich zu berücksichtigen. Unsere deutsche Volksschule hat mehr und mehr gelernt, sich weise auf die nationalen Stoffe zu beschränken. So auch im Kunstunterricht. Das wird immer den tiefsten Eindruck machen, was auf dem Boden der Heimat gewachsen ist. »Deutsche Natur und deutsche Kunst dem deutschen Volke!« (W. Rein, Bildende Kunst und Schule, Dresden, E. Haendcke, 1902). »Nur das was Fleisch von unserm Fleisch und Blut von unserm Blut ist, nur das kann in das Innerste hineindringen und die Wirkungen auslösen, die das Kunstwerk bringen soll.« Deutsche Kunst können wir wahrhaft mit dem Herzen erfassen, können sie lieben und zu unserm innern Besitztum machen. Zudem gibt es nationale Kunstheiligtümer, auf die zwar unserer Gebildeten Bewunderung gerichtet ist, von denen wir aber wünschen müssen, dafs sie auch von unserm ganzen Volke, von unserer Jugend in ihr Innenleben aufgenommen werden. Unsere deutsche Kunst ist so reich, so tief, so individuell deutsch, dafs die Überfülle uns zwingt, vieles Wertvolle auszuscheiden. Leider weifs unser Volk noch wenig von Hans Holbein, Albrecht Dürer, Joseph Ritter von Führich, Friedrich Overbeck, Peter

Cornelius, Moritz von Schwind, Ludwig Richter, Alfred Rethel, Schnorr von Carolsfeld, Fritz Uhde, Arnold Böcklin, Adolf Menzel, Wilhelm Steinhausen, Eduard von Gebhardt, Hans Thoma, den Malern — und von Peter Vischer, Adam Kraft, Andreas Schlüter, Gustav Schadow, Christian Rauch, Ernst Rietschel, Johannes Schilling, Adolf Hildebrand, den Bildhauern — kennt nur ungenau die Dome von Bamberg, Speyer, Worms, Köln, Strafsburg, die Wartburg, die Albrechtsburg in Meifsen, die Marienburg, das Rathaus in Bremen, das Heidelberger Schlofs — um nur die wichtigsten nationalen Künstler und Kunstwerke zu nennen. Andrerseits werden wir nicht solche chauvinistische Puristen sein, dafs wir bei der Auswahl jedes nichtdeutsche Kunstwerk ängstlich ausschliefsen. Es gibt ausländische Kunstwerke, die Allgemeingut der Menschheit geworden sind und alle Menschen in Illusion versetzen, Künstler, die Bürger der Weltgeschichte sind. Raffael ist ein solcher, ist eine »Weltmacht«. Seine Madonna di San Sisto ist, zumal da sie in deutschen Landen aufgestellt ist, Gemeingut unseres Volkes geworden. In wieviel Millionen Reproduktionen mag sie diesseits und jenseits des Weltmeeres verbreitet sein! Tausende von Aussprüchen berühmter Männer über die Empfindungen, die sie erweckt, liegen vor. Herzog Karl August schrieb am 14. Oktober 1783 nach einem Besuche in Dresden an Knebel: »Bei dem Raffael, der die Sammlung dort schmückt, ist mir nicht anders gewesen, als wenn man den ganzen Tag durch die Höhe des Gotthard gestiegen ist, durchs Urseler Loch kam und nun auf einmal das blühende und grünende Tal sah. Mir war's, so oft ich ihn sah und wieder wegsah, immer nur wie eine Erscheinung vor der Seele; selbt die schönsten Correggios waren mir nur Menschenbilder; ihre Erinnerung, wie die schönen Formen sinnlich palpabel. Raffael blieb mir aber blofs wie ein Hauch, wie eine von den Erscheinungen, die uns die Götter in weiblicher Gestalt senden, um uns glücklich oder unglücklich zu machen; wie die Bilder, die sich uns im Schlaf wachend oder träumend wieder darstellen und deren uns einmal getroffener Blick uns ewig Nacht und Tag anschaut und das Innerste bewegt.« Und Goethe sprach mit Eckermann über »Raffaels endloses Weiterwirken.« Wer könnte auch nur annähernd sich vorstellen, welche Fülle von künstlerischen Empfindungsströmen von diesem einen Kunstwerk in die Herzen der Menschen geflossen sind! So wird die Auswahl auch auf solche nichtdeutsche Kunstobjekte ihr Augenmerk richten müssen, von denen sie glaubt, dafs sie in der Steigerung der ästhetischen Ansprüche, die die Völker im Verlauf der Entwicklung im grofsen und ganzen durchgemacht haben, wichtige Abschnitte, Stufen, Höhepunkte darstellen und mit dem Kulturinhalt vielfache Assoziationen eingegangen sind. Wir werden also auch einige Werke von Rembrandt, Rubens, Murillo, Michelangelo, Lionardo, Velasquez, Thorwaldsen aufnehmen, soweit sie auch von deutschen Knaben und Mädchen, Jünglingen und Jungfrauen nachempfunden werden können, und wenn auch in ihnen das gefunden wird, was wir für einen besonderen Vorzug der deutschen Kunst halten: »treffender Ausdruck des Seelischen« oder »Innerlichkeit und Individualismus«. Damit schliefsen wir alles Süfsliche, alles nur Anmutige und nur Gefällige (Hofmann, Sichel, Kiesel, Wehle, Bodenhausen, Seifert, Beyschlag, Plockhorst), alles nur formal Schöne, alles, was sich in weitverbreiteten Familienblättern als Kunst breit macht, aus, weil es Nachahmung romanischer Kunst ist. Wie aber der Lehrplan überhaupt einen örtlich individuellen Charakter trägt, so auch, was die Auswahl und Anordnung der Werke der bildenden Kunst anlangt. Nicht jeder kann jene grofsen nationalen Kunstheiligtümer aus eigner Anschauung kennen lernen, aber überall weist die nähere Heimat Kunstwerke auf, die benutzt werden müssen. Es gibt auch eine »künstlerische Heimatkunde« und dieser Zweig ist meist recht arg vernachlässigt worden. So wie es Itschner in ausgezeichneter Weise für Jena gezeigt hat (s. X. Heft der Publikationen aus Reins Päd. Univ.-Seminar), so müfste es allerwärts versucht werden. Man mufs die Heimat durchforschen: da gibt es Kirchen, Ruinen, Holzfachwerkhäuser, Grabsteine, Portale, Brunnen, Fensterumrahmungen, Taufsteine, allerlei Schmiedearbeiten, Oberlichtgitter, Türfüllungen, Friese, Truhen, Leuchter, Voluten, Kartuschen, Säulen-

kapitäle, Schränke usw. Man fange nur erst einmal an! Was nicht in unmittelbarer Nähe zu finden ist, wird auf Schulreisen betrachtet und manche Einzelheit in das kleine 10 Pfennig-Skizzenbuch gezeichnet. Welch ein Eifer unter den Kindern! Die Kunstwerke der Heimat haben den Vorzug sinnlicher Frische und sind den Schülern von frühester Jugend an vertraut, so daſs sympathetische Gefühlstöne an ihnen haften.*)

So wird die Auswahl und Anordnung der Werke der bildenden Kunst bestimmt: a) durch das allgemeine Erziehungsziel (es darf nicht ausgewählt werden, was der ethischen Entwicklungsstufe nicht angemessen ist); b) durch die jeweilige ästhetische Bildungsstufe des Kindes verbunden mit dem bisher erworbenen Vorstellungsvorrat und den bisher erlebten Gefühlen (Erfahrung und Umgang); c) durch die übrigen Unterrichtsfächer, aus denen sich die Anschluſspunkte ergeben; d) durch die künstlerische Entwicklung des deutschen Volkes; e) durch den technischen Fortschritt im Zeichnen; f) durch die am Heimatsort vorhandenen oder durch Schulreisen erreichbaren Kunstobjekte.

Diese Gesichtspunkte im Lehrplan zur Geltung zu bringen, ist Aufgabe des Lehrkörpers der einzelnen Schule. Die Erwägungen der pädagogischen Wissenschaft sind hier ausschlaggebend. Die Überfülle des Stoffes erfordert die gröſste Beschränkung; es darf nie vergessen werden, daſs die Kunst nur eine Ergänzung der ernsten Lebensarbeit ist. Wir werden gern bei der Auswahl der Kunstwerke auch den Rat der Künstler hören, aber deren Meinung hat nur Gültigkeit, wenn sie die Sprache der Lehrkundigen reden, den Schatz von Vorstellungen und Begriffen sich zu eigen machen, welchen die Lehrkunde verwaltet (Willmann). Der Pädagog sieht das Kunstwerk anders an als der Künstler, aber nur einem künstlerischen empfindungsfähigen Pädagogen darf die Auswahl anvertraut werden. Wir werden freilich noch manches aufnehmen, was der geläuterte Kunstgeschmack der Feinschmecker ablehnt; es gibt auch Hyperästhetiker (Goethe nennt sie »Geschmackspfäffler«), denen vor stetem Kritisieren die Naivität des Anschauens verloren gegangen ist. Auch K. Lange sagt: »Die Forderung der allerhöchsten künstlerischen Stufe bei der dem Kinde zu bietenden Kunst setzt eine Feinheit des Verständnisses voraus, die die meisten Kinder noch nicht haben und noch nicht haben können.« Wir glauben allerdings, daſs im allgemeinen ein wegweisender, orientierender Kanon der zu bietenden Kunstwerke entstehen sollte (Versuche für die Volksschule liegen vor vom Verfasser dieses Artikels in Rein, Bildende Kunst und Schule, Rein, 1. Schuljahr, 7. Aufl. und in den »Mitteilungen der Herbartfreunde Thüringens« Nr. 22), aber dem Erzieher muſs dabei viel Freiheit gelassen sein, weil seine Individualität und sein Takt in seiner kunsterzieherischen Vermittlungsrolle groſse Verschiedenheiten mit sich bringen werden. Hans Thoma, unser groſser deutscher Maler, sagt sogar: »Fürs Erste halte ich es für wichtiger, daſs man überhaupt Bilder in die Schule hängt, als daſs man sich viel darum kümmert, was man wohl für Bilder in die Schule bringen sollte!«, was er selbst gewiſs nur cum grano salis verstanden wissen will.

V. Die Eingliederung der kunstunterrichtlichen Besprechungen in die Lehrfächer (Konzentrationsidee). Wie wir sahen, wird durch die genetische Ästhetik der Aufbau der ästhetischen Bildungselemente geschaffen. Diese ästhetische Reihe aber darf nicht isoliert stehen bleiben, sondern muſs im Unterrichte gemäſs der Konzentrationsidee in eine vielseitige Verbindung mit der Behandlung der übrigen Seiten der Kulturtätigkeit des Volkes gebracht werden, da wir der konzentrierenden Kraft der Seele keine Hindernisse in den Weg legen, sondern sie auf alle Weise stützen wollen. Was einzeln stehen bleibt, hat wenig Bedeutung. »So wie jede Kulturstufe die verschiedenen Tätigkeiten der Menschen in Religion, Wissenschaft, Kunst und Natur abspiegelt, so verlangt auch jedes Kulturbild, das im Unterricht mit den Schülern entworfen wird, eine vielseitige Betrachtung nach der Seite der Gesinnungen, der Kunstbestre-

*) Ein sehr gutes Beispiel der Benutzung heimatlicher Kunstwerke gibt auch die Festschrift zum 27. Rheinischen Provinzial-Lehrertag: »Aus der Praxis der schulmäſsigen Kunstpflege«, von einer Kommission des Elberfelder Lehrervereins, 1903, Selbstverlag.

bungen, der materiellen Leistungen.« (Rein, 1. Schuljahr, 7. Aufl. S. 96.) Die Konzentration ist nicht blofs eine Angelegenheit des Lehrverfahrens und der Einwirkung der Lehrerpersönlichkeit, sondern auch — und dies in hervorragender Weise — Aufgabe des Lehrplans. Die »Kulturgeschichte« (im weitesten Sinne) ist nach der Idee der hegemonischen Konzentration das beherrschende Fach. Die ästhetischen Stoffreihen laufen in ihrer geschichtlichen Entwicklung denen der Gesinnungsfächer parallel. Von ihnen erhalten sie die nötigen Hinweise und von ihnen aus bestimmen sich die Anschlufspunkte.

Zuerst sind die einzelnen Kunstwerke, um deren Betrachtung es sich in allen Schuljahren handelt, dort einzugliedern, wo sich inhaltlich Anknüpfungspunkte im übrigen Unterricht bieten. Das bedeutet keine Herabsetzung des Kunstwerkes. Wir sahen, dafs dem Kunstwerk im Kinde etwas entgegen kommen mufs. Der Boden mufs aufgefurcht sein. Deshalb bringen wir das Bild dort, wo das Interesse im vorhergegangenen Unterricht den Kulminationspunkt erreicht hat. Das Tatsächliche ist vorher erledigt, deshalb kann dann um so reicher und schneller ein gefühlserfülltes Anschauen erfolgen. Die vorästhetischen Schwierigkeiten müssen beseitigt sein, ein gewisser Vorstellungsvorrat und ein gewisses Durchlebthaben von Gefühlen ist zur ästhetischen Apperception nötig. Es ist durchaus nicht einzusehen, warum eine solche Eingliederung in den Lehrplan, die einzig richtige »Einstellung« der Seele, nachteilige Folgen für das ästhetische Empfinden haben sollte, wie es die Künstler (z. B. Obrist) befürchtet haben. Im Gegenteil ist zu hoffen, dafs das Kunstwerk tiefer und nachhaltiger genossen wird, besonders wenn stoffliche Behandlung und ästhetisches Anschauen auch zeitlich nahe beieinander liegen. Es klingen aus dem andern Unterricht noch viele feine Bemerkungen nach, das Kind lebt in dem Milieu, in welches das Bild hineingehört. So halten wir es auch in den übrigen Kunstfächern, im Gesang und im Literaturunterricht. Wir fügen dem Lehrplan die Lieder und Gedichte, soweit es geht, an den passendsten Stellen ein. Zur Weihnachtsgeschichte, die im Lehrplan vor Weihnachten steht, singen wir Weihnachtslieder. Wird Heinrich I. in der Geschichte behandelt, stimmen wir an: »Herr Heinrich safs am Vogelherd.« Der Zeit der Freiheitskriege geben erst die Dichtungen Arndts und Körners die rechte Gefühlstiefe, im 8. Schuljahr sprechen wir in rechter Sedanjubelstimmung: »Nun lafst die Glocken von Turm zu Turm durchs Land frohlocken im Jubelsturm!« Die Schüler beginnen den Tell zu lesen, wenn sie im gleichzeitigen Unterricht von Preufsens Unterjochung und Befreiung gehört haben. Die eigentliche ästhetische Behandlung (s. Abschnitt VI) ist natürlich etwas ganz Eigenartiges, dessen mufs sich der Gesang- und der Literaturlehrer wohl bewufst sein.

Genau wie mit den Werken der Dichtkunst und der Tonkunst ist mit denen der bildenden Kunst zu verfahren. Das Wesen der Kunst ist eins. Und wenn jene durch lehrplanmäfsige Eingliederung, die sich psychologisch so einfach begründen läfst, und die von jeher in der Schule gehandhabt worden ist, bei richtiger keuscher und feiner Behandlung keine Einbufse erfahren, so wird es auch bei diesen nicht geschehen. Die Frage liegt doch so: wie können wir unsere Kinder am sichersten in eine intensive Anschauungs-, Gefühls- oder Kraft- und Bewegungsillusion hineinbringen, dafs sie ästhetische Lustgefühle empfinden, dafs sie sich ganz der Wirklichkeit entrückt fühlen und sich ganz vom Kunstwerk erfüllen lassen? Das geschieht sicher dann am leichtesten, wenn alle Voraussetzungen zum sofortigen Verständnis gegeben sind, wenn gar keine aufserästhetischen Vorarbeiten mehr geleistet zu werden brauchen oder, wie Avenarius es immer im Kunstwart zu bezeichnen pflegt, wenn die Seele eingestellt ist. Die Stimmung mufs förmlich aus dem Unterricht herauswachsen, das Kunstwerk vertieft sie und bereichert so das Gefühlsleben, es hebt den »geklärten Gedankenkreis in die ästhetische Sphäre« (Prof. Otto in den Mitteil. der Thüringer Herbartfreunde Nr. 23).

Also wo der Unterricht Gelegenheit zur Darbietung eines Bildes, einer Skulptur, eines Bauwerks bildet, tritt sie ein. In einem ordentlich ausgearbeiteten individuellen Lehrplan werden die Stellen auch verzeichnet sein. Zu den Märchen bieten wir die Illustrationen von Hermann Vogel-Plauen, Lehmensick-Elsner (mit Auswahl), Caspari (Voigtländer). Wir schauen die

Thüringer Sagen im Gewand Schwindscher Kunst, und in den Nibelungen werden die Gestalten lebendig gemacht durch Cornelius oder Schnorr von Carolsfelds gewaltige Phantasie. Wir haben uns in Jesu Persönlichkeit vertieft, wir sind mit ihm gewandert und haben gesehen, wie er sich aller derer mit besonderer Liebe annahm, die sich in wirtschaftlicher oder innerer Not befanden, wir sind mit den Kindern dem Gedanken nachgegangen, wie auch heute noch Jesus ein solcher Erlöser von aller Not sein kann, wie er auch heute noch in den Thüringer Orten einkehrt, wenn man ihm nur freundlich die Herzenstür öffnet, — in diesem Höhepunkt der Empfindung und der Klarheit führen wir die Kinder vor Wilhelm Steinhausens ergreifende Komposition »Jesus nimmt die Sünder an und isset mit ihnen«;*) wird nicht die Empfindung sich erst recht vertiefen durch das Anschauen dessen, was uns stundenlang vorher beschäftigt, in künstlerischer Ausprägung? Deutlich weifs ich mich des tiefen Eindrucks zu erinnern, den Führichs Cyklus »Der verlorene Sohn« auf die Schüler der Jenenser Seminarschule machte, nachdem wir mit ihnen die Geschichte »erlebt« hatten, mit welchem Eifer sie in der ihnen gewährten freien Unterhaltung sich auf alle Einzelheiten aufmerksam machten und immer wieder gern zu den mehrere Tage im Klassenzimmer aufgehängten Bildern zurückkehrten. Gerade der Religionsunterricht bedarf der Vertiefung durch die Kunst. Und was bietet diese für eine Fülle von Bildern und Skulpturen! Jahrhundertelang sind ja die biblischen Vorgänge ein und alles der bildenden Kunst gewesen. Für den Geschichtsunterricht liegt auch eine Fülle von Bildern vor (vergl. das aufgestellte Verzeichnis in W. Rein, Bildende Kunst und Schule und am Schlusse dieses Artikels.**) Wer möchte sich bei der Geschichte Friedrichs II. Chodowieckis und Menzels Meisterwerke entgehen lassen! Zur Geschichte Karls des Grofsen gehört Rethels Cyklus im Rathaus zu Aachen, zur Zeit der Germanen Bieses Hünengrab Arthur Kampfs Germanentaufe und Hans Thomas' Wotan, zur Reformationsgeschichte Holbeins Totentanz und Dürers Allerheiligenbild. Wir zeigen Rethels Schlacht bei Sempach, Pieter Nasons und Schlüters Grofsen Kurfürsten, Defreggers Letztes Aufgebot, Arthur Kampfs Einsegnung der Freiwilligen usw. eben dann, wenn das Tatsächliche in der Geschichtsstunde besprochen ist und sich schon ein Phantasiebild in der Seele des Zöglings gebildet hat, das nun durch die Phantasie des Künstlers ergänzt, korrigiert, vertieft wird. (Herbart: »Man wird, wo es möglich, erst den Stoff herbeischaffen, dann durchs Gespräch die Phantasie damit beschäftigen und nun erst das Kunstwerk vor Augen stellen!«) (Rein: »Das Fundamentalgesetz unseres geistigen Lebens: Nur das wird von uns festgehalten und in der Tiefe erfafst, wozu verwandte Vorstellungen und Gefühle bereitliegen, wurde gewonnen aus der Erfahrung. Auch von der Kunst wird dasjenige am lebendigsten ergriffen werden und Eindruck machen, was den Augen bereits irgendwie begegnet und in der Phantasie bereits irgendwie gemodelt worden war.«) Viele Gedichte können wir uns kaum ohne die berühmt gewordenen Illustrationen vorstellen (Kaulbachs Heideröslein, L. Richters Lied von der Glocke, Rambergs Hermann und Dorothea usw.). Im Volksbewufstsein haben sich auch bereits, wenigstens im Kreise der Gebildeten, bestimmte Associationen gebildet: es gehören zusammen Rauch — die Königin Luise, Rietschel — Goethe-Schiller-Denkmal, Rietschel — Luther, Dannecker — Schiller, Lenbach — Bismarck, Menzel — Friedrich der Grofse, Defregger — der Tiroler Aufstand von 1809, Schwind — Heilige Elisabeth, Rethel — Karl der Grofse u. a. Diese Gedankenverbindungen sollen aber nun durch die Volksschule Gemeingut des ganzen Volkes werden.

Vom 5. Schuljahr an bringt der Zeichenunterricht im Anschlufs an den Geschichtsunterricht die künstlerischen Eigenformen der einzelnen Geschichtsepochen zur Anschauung. Dadurch wird wiederum eine wertvolle Verbindung der Lehrfächer herbeigeführt. Die andere ästhetische Reihe, die einzelne Kunstwerke an andere Unterrichtsstoffe angliedert und schon im 1. Schuljahre beginnt, wird daneben bis zum

*) Verlag von Breitkopf & Härtel. 10 M.

**) Auch Prof. Alfred Lichtwark sagte auf dem Kunsterziehungstage in Dresden (Verhandlungen S. 184): »Auch in den Geschichtsunterricht kann die Betrachtung von Kunstwerken sehr wohl eingefügt werden.«

8. Schuljahr fortgesetzt. Aber für die eigentliche ästhetische Entwicklung des Zöglings sorgt vom 5. Schuljahr vorzugsweise der Zeichenlehrer. Hier stehen Anschauungs- und Darstellungskursus in engster Verbindung nebeneinander und beide wiederum mit dem Geschichtsunterricht. Welch lebhaftes Interesse fällt vom Geschichtsunterricht her auf die künstlerischen Erzeugnisse! Wer würde in der Geschichte der Kaiser aus dem sächsischen Hause den künstlerischen Aufschwung vergessen, der die herrlichsten kirchlichen und profanen Bauten des romanischen Stils hervorbrachte, nachdem sich die Angst vor dem allgemein geglaubten Weltuntergang des Jahres 1000 als unbegründet herausgestellt hatte! Gehört ferner nicht zum Aufblühen des Städtewesens notwendig der Bau der herrlichen Kathedralen und Rathäuser gotischen Stils?

Ein schönes Beispiel, wie Rethels Bildercykles »Totentanz«, der unter dem Eindruck des »tollen Jahres« entstanden ist, die Zeit von 1815—1848 wirkungsvoll abschliefsen kann, gibt Oberlehrer Landmann im X. Heft aus dem Pädagogischen Universitätsseminar (Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann], 1903, S. 20—22). Dafs auch die übrigen Unterrichtsfächer leicht mit künstlerischen Lehrplanelementen ausgebaut und bereichert werden können, bedarf nicht vieler Worte. Besonders die Geographie bediene sich guter Landschaftsbilder! Die bewufst künstlerische Landschaftsschilderung ist durch Professor Ratzel-Leipzig in die geographische Wissenschaft eingeführt worden (Friedrich Ratzel, Über Naturschilderung, Verlag v. Oldenburg, München, 1904). »Wissenschaft genügt nicht, um die Sprache der Natur zu verstehen. Für viele Menschen sind Poesie und Kunst verständlichere Dolmetscher der Natur als die Wissenschaft.« »Es gilt also die Fähigkeit zu vermitteln, dafs, sowie dem Dichter oder Künstler die Natur zur Schöpfung neuer Bilder, zur Aussprache schöner oder erhabener Gedanken begeisterte, nun auch sein Werk uns die Natur in seinem Sinne anschauen läfst.« *) (Dr. Richard Seyfert, Die Landschaftsschilderung, ein fachwissenschaftliches und psychogenetisches Problem. Leipzig, Wunderlich, 1903.) Aber was ist alle noch so ausgezeichnete Landschaftsschilderung in Worten gegen die gemalte Landschaft! Nie kann die successive Vermittlung jener das simultane Auffassen dieser ersetzen, nie können noch so schöne Sprache und noch so erhabene Gedanken die wirklichen Farben, Perspektive, Beleuchtung und Stimmung des Bildes beschreiben. Wenn nun auch in der Geographie das Landschaftsbild mehr als »Anschauungsbild« anzusehen ist, so wird man doch nur Kunstwerke wählen, um nicht das Auge zu verbilden. Endlich können Kunstwerke auch im Naturgeschichtsunterricht trefflich verwendet werden (z. B. Frieses Wüstenräuber, Zügels Tierbilder, Adams Katzenbilder).

Der Konzentration liegt aufser den Lehrplanstoffen auch das immer nahe, was an Individualität und Heimat sich anschliefst, was dem Zögling von den praktischen Lebensverhältnissen zugänglich ist (Ziller). Das Schulleben mit allen seinen Veranstaltungen, die Andachten, die sonntäglichen Erbauungsstunden, die Schulgänge und Schulreisen, Skioptikonabende, der Verlauf der Jahreszeiten, Schulweihe, Konfirmandenentlassungen, alle Schulfeiern können Anlafs geben zu künstlerischen Darbietungen. So kann z. B. eine Sedanfeier die 3 grofsen Nationaldenkmäler (Bandels Hermannsdenkmal im Teutoburger Walde, Schillings Germania auf dem Niederwalde und Schmitz' Kyffhäuserdenkmal) in den Mittelpunkt stellen. Am 18. Januar führt man eine Klasse an das Kaiser Wilhelm-Denkmal. Wir sehen auf dem Maigang den Blütenschnee der Frühlingsnatur, und tags darauf grüfst uns in der Klasse eines Künstlers Frühlingsbild. An einem Wintersonntagabend vor Weihnachten betrachten wir eine Reihe grofser Skioptikonbilder; wir zeigen, wie verschieden die Maler Maria mit dem Jesuskind dargestellt haben (Correggio, Raffael, Dürer, Holbein, L. Cranach, Rembrandt, Overbeck, Schnorr v. Carolsfeld, Walther Firle, Defregger, Hans Thoma), Weihnachtsvorfreude und Weihnachtslieder vertiefen den ästhetischen Eindruck. Wir unternehmen einen Abendspaziergang auf die

*) Vergl. Karl Muthesius-Weimar, Der Ausgangspunkt der künstlerischen Erziehung, in der Zeitschrift »Kind und Kunst«, herausgeg. von Hofrat Alexander Koch-Darmstadt, 1. Jahrgang, 1905, Märzheft.

Höhe, um Mond und Sterne zu beobachten. Dann hängen wir gelegentlich Kampmanns Mondaufgang hin. Und die Schulreisen! Was für wertvolle Associationen nach der künstlerischen Seite vermögen sie zu schaffen! Wie diese erzeugt werden können, haben besonders Direktor Scholz-Pöfsneck (Artikel »Schulreise« und in den Seminarheften des Prof. Rein) und Rektor Blauert-Allstedt (»Die Harzreise im Dienste des ästhetischen Interesses« im X. Seminarheft) in vorzüglicher Weise gezeigt. In der letzteren Arbeit sind alle Künste berücksichtigt und in Verbindung gesetzt. Man staunt, wieviel eine einzige Reise zur künstlerischen Erziehung beitragen kann.

Eine weitere wichtige Verbindung der Lehrfächer sehen wir in einem engeren Zusammenschlufs der verschiedenen Fächer des Kunstunterrichts; sie dienen ja alle der Ausbildung des ästhetischen Interesses, der Erziehung zur Kunstempfänglichkeit. Dies mufs dem Lehrer bewufst vorschweben, und ein guter Lehrplan wird das auch zum Ausdruck zu bringen haben. Wie die Zweige des Gesinnungsunterrichts, Religion und Geschichte, sich auch in der Ausbildung einheitlicher Maximen die Hand reichen müssen, so ist es notwendig, dafs die verschiedenen Kunstfächer in Beziehung zueinander gesetzt werden. Der Kunstunterricht gliedert sich folgendermafsen:

Kunstunterricht

	Redende Kunst	Tonkunst	Bildende Kunst	Turnkunst
Anschauung:	Lesen von epischen und lyrischen Gedichten, von Dramen; Theatervorstellungen	Vorspielen*) und Vorsingen durch den Lehrer, Jugendkonzerte	Anschauen von Bildern, Gebäuden, Skulpturen, kunstgewerblichen Gegenständen	Anschauen von Skulpturen oder deren Abbildungen (z. B. Diskuswerfer)
Darstellung:	Deklamation, Schulaufführungen dramatischer Art. Dramat. Illusionsspiele	Singen der Kinder, Klavierspielen, Geigespielen, Spiellieder	Zeichnen, Modellieren, Schnitzen, Lebende Bilder	Turnen, Kampfspiele (Ringen, Fechten) Reigen, Tanz, Schwimmen

Gemeinsames Ziel: Erziehung zur Kunstempfänglichkeit

Hier ist noch viel unbebautes Feld. Nur einzelne Versuche die Künste miteinander in Beziehung zu setzen, sind gemacht worden. Der Zeichenunterricht sucht Fäden nach der Turnkunst, er beachtet die farbige Wirkung eines zum Schulfeste aufgeführten Reigens und dessen geometrische Formengebilde. Der Turnunterricht verbindet Gesang und Übungen, läfst mit Klavierbegleitung turnen und verstärkt so die rhythmischen Gefühle, deren grofse Bedeutung für das Nachempfinden unsere wissenschaftliche Ästhetik immer wieder betont. (Vergl. d. Art. Kunst und Gymnastik.) Ein vergleichender Kunstunterricht wird Gelegenheit nehmen, an einigen Beispielen zu zeigen, wie derselbe Stoff vom Dichter, vom Komponisten, vom Maler und vom Bildhauer aufgefafst worden ist, wie die verschiedenen Künste verschiedenartige künstlerische Mittel verlangen.

*) Ein Klavier sollte jede Schule haben.

Es kann in einfachster Weise gesehen und begriffen (nicht andoziert) werden, wie sich die Künste unterscheiden und wie sie doch alle ein Ziel haben, uns dem wirklichen Leben zu entrücken und durch eine Welt des Scheins zu entzücken. Wir stellen zusammen Schillers Glocke, Ludwig Richters Bilder und Rombergs Komposition dazu — oder Goethes Erlkönig, Schwinds Bild in der Schackgalerie, Franz Schuberts Lied. Aber es brauchen nicht nur Illustrationen eines Dichtwerks zu sein, die neben dieses gestellt werden. Zur Vertiefung der Kunstempfänglichkeit wird es auch beitragen, wenn man sich künstlerische Verkörperungen etwa der Mutterliebe sucht, Gedichte, Bilder, Skulpturen (Caritas von Dubois, Seemanns Wandbilder) und durch Vergleichung herausfühlen läfst, mit welcher Innigkeit die Mutterliebe dargestellt wurde. Auf höheren Stufen könnten Darstellungen des Todes und des Schlafes, der Sehnsucht, der Einsamkeit gewählt werden. Endlich

würde auch eine Nebeneinanderstellung von Urwüchsigem und Sinnlichem, von Wahrem und Unwahrem, von Zweckmäfsigem und Unzweckmäfsigem, vorgeführt an Beispielen aus mehreren Künsten, das ästhetische Urteil klären: allerdings auch dies nur vorsichtig und mit reiferen Kindern, damit die geübte Kritik nicht zur Überhebung führt; die Kritik darf nie vorgesprochen oder aufgezwungen werden, sondern mufs durch die Vergleichung selbst herausspringen, selbstgefunden und selbstempfunden werden. So hoffen wir, dafs wir schliefslich das 14jährige Kind aus der Volksschule oder besser den 17jährigen Jüngling und die 17jährige Jungfrau aus der Fortbildungsschule mit einer Ahnung des Zusammenhangs aller Kunstbetätigung der Menschheit ins Leben hinausentlassen. Der junge Mensch weifs dann, dafs es neben dem Ernst der Pflicht auch eine umfangreiche heitere Sphäre der Kunst gibt, in die er sich jederzeit flüchten kann, wenn ihn das Leben allzuschwer bedrückt.

Wir würden aber greuliche Pedanten sein, wenn wir der Konzentrationsidee zu Liebe die Forderung aufstellen wollten, dafs beileibe kein Kunstwerk betrachtet werden dürfe, was nicht im Lehrplan seine Stelle hat. Das Leben ist so vielgestaltig und so vielseitig, dafs auch aus vielen anderen Quellen her künstlerische Beeinflussungen auf unsere Kinder ausgehen. Was zwanglos sich von selbst bietet, soll durchaus nicht ausgeschlossen sein. Das sei zum Schlufs zur Beruhigung derjenigen gesagt, die in der lehrplanmäfsigen Anordnung einen »unerträglichen Zwang« zu sehen meinen.

VI. Die Anleitung zum Betrachten von Kunstwerken. Wie gestaltet sich nun das Betrachten der Werke der bildenden Kunst im Unterricht? Schon die Stellung einer solchen Frage, schon das Wort »Behandlung« verursacht den Künstlern ein starkes Gruseln. Über die theoretischen Betrachtungen zur Auswahl und Anordnung von Kunstwerken und über die Darbietung im Kulminationspunkt des Interesses wird sich wohl mit den Künstlern eine Übereinstimmung erzielen lassen, nicht aber, wie es scheint, vorläufig über die Art der »Behandlung« der Kunstwerke. Schon auf dem 1. Kunsterziehungstage zu Dresden 1901 (siehe die Verhandlungen S. 117, S. 165 u. a.) wurde von Künstlern dem Gefühle der Beklemmung Ausdruck gegeben, die sie gegenüber der begonnenen Kunsterziehungsbewegung gegenüber empfänden. »Wir bildenden Künstler, die wir in der Erziehung zur Kunst etwas unbeschreiblich Heiliges und Herrliches, Freudiges und Fröhliches erblicken, eine Vermehrung des künstlerischen Stoffwechsels in unserer ganzen Jugend, eine gewaltige Steigerung der Freude am Dasein, am Sehen und Empfinden, wir sehen kommen die furchtbare Gefahr, dafs dieses Element der Methodik, des Systems, des Beibringens und — verzeihen Sie das harte Wort — die furchtbare Gefahr des Verekelns in diesen Sachen der Kunsterziehung in tausendfacher Quantität auf uns losstürmen. Es ist keine übertriebene Sprache, die ich hier spreche, es wäre mir unmöglich, ohne unparlamentarische Ausdrücke die ganze Angst und die ganze Beklemmung, die uns bildende Künstler bei der Sache überkommt, zu charakterisieren.« Diese und ähnliche Warnungsrufe ertönen fortgesetzt, so in den Zeitschriften »Kind und Kunst« (herausgegeben v. Hofrat Alexander Koch-Darmstadt) und »Der Säemann« (herausgegeben von der Hamburger Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung), so 1905 auf dem zweiten deutschen Erziehungstage in Weimar wiederum durch den Bildhauer Obrist. Letzterer denkt zu sehr an die künstlerische Produktivität; wir haben es in der Schule mehr mit dem Kunstgeniefsen zu tun. Auch wir wollen im Zeichnen und Handfertigkeitsunterricht die Ausdrucksfähigkeit ausbilden, auch wir die Natur intensiv anschauen lassen. Obrist ist einseitig und geht zu weit in seinen generalisierenden Vorwürfen gegen die Lehrerschaft, wenn er sagt: »Die Pädagogen vernichten alles, belästigen alles gärtnerisch; sie stören das Unbewufste, das Keusche. — Will man eine Empfindung töten, mufs man Rechenschaft über sie verlangen. — Man überträgt das 1×1 auf das Kunstgebiet. — Die Lehrer wollen unsere Freunde sein, sind aber unsere Feinde usw. usw.« Das sind ungerechte Übertreibungen, die der Sache nur schaden. Den Lehrern ist das

Höchste, die Religion, anvertraut, und so darf man hoffen, dafs sie auch mit Verständnis das künstlerische Empfinden pflegen werden. Wir nehmen aber gerne die Anleitung der Künstler an. Erzieher und Künstler müssen zusammenarbeiten, in gegenseitigem Vertrauen und mit beiderseitigem guten Willen. Wir Lehrer erkennen an, dafs die Warnungsrufe der Künstler ab und zu nötig sind, um uns vor dem drohenden Pedantismus zu bewahren. Wir sind aber auch überzeugt, dafs es ohne Anleitung unsererseits nicht geht. Was die Künstler nach Schopenhauers Rat fordern, dafs man vor dem Kunstwerk warten solle, bis es etwas zu einem sagt, so ist dies das Ziel unserer künstlerischen Unterweisung. Dazu wollen wir eben die Kinder erziehen, dafs sie später im stande sind, ein Kunstwerk selbständig nachzuempfinden. Auf Seite des Künstlers fehlt es oft an einer genaueren Kenntnis der Kinderseele, ihrer Bedürfnisse, Wünsche und Neigungen (W. Rein a. a. O.). Sie schliefsen leicht von ihrem ausgebildeten Kunstverständnis auf das der Kinder. Auf dem Gebiet der Pädagogik müssen sie uns Lehrern freie Hand lassen. Wir wollen auch die Freude an der Kunst wecken. Alle unsere kunsterzieherischen Veranstaltungen sollen ein »sonntägliches Gewand« haben. Auf feine, keusche, sinnige Art wollen wir die Kinder ins Heiligtum der Kunst einführen. Den Satz Obrists: »Das ganze Gebiet des künstlerischen Unterrichts, der künstlerischen Anschauung, der künstlerischen Freude an den Dingen, die man den Kindern beizubringen hat, ist nach meinem Erachten doch vielleicht nur vom bildenden Künstler zu erteilen« müssen wir entkräften durch vielfache Versuche, wir müssen zeigen, dafs wir es auch können. Selbstverständlich sollen unsere Kinder nicht über Kunst schwatzen. Man kann die Kunst nicht lehren, wie man die Wissenschaft und das Handwerk lehrt. Die Kunst hat ihrem Wesen nach etwas Freies, Spielendes, Gefühlsmäfsiges. Der Erzieher darf sie deshalb nicht mit dem grübelnden Verstand des Gelehrten und auch nicht mit den plumpen Händen des Banausen anfassen. Aber das empirische und das ästhetische Sehen will gelernt sein. Der Künstler redet zum Kinde durch eine neue Sprache, die Formensprache der Kunst. Ihre Schriftzeichen mufs das Kind erst deuten lernen, um den in ihnen liegenden Gefühlswert heben zu können. Der Lehrer will nur Vermittler sein, er mufs Ehrfurcht und Bescheidenheit genug besitzen, nicht mehr sein zu wollen (Lehmensick, Leitsätze). Aber freilich kinderpsychologisches Verständnis und künstlerisches Empfinden müssen sich im Erziehen paaren, um das Kind in künstlerische Illusion versetzen zu können. — Natürlich denkt kein Erzieher, der sich über die Eigenart des ästhetischen Empfindens klar geworden ist, die Besprechung eines Kunstwerkes in das »Prokrustesbett der fünf formalen Stufen zu spannen,« weil es sich gar nicht um die Abstraktion eines Begrifflichen handelt, aber wir werden doch den psychologischen Weg gehen und aus allerlei Anschauung werden wir zu einigen elementaren ästhetischen Normen allmählich vorschreiten, die sich ungesucht ergeben. Wie soll sich sonst ein bewufster ästhetischer Geschmack entwickeln!

Wir wollen nun zeigen, was der Erzieher bei der Darbietung von Kunstwerken für Überlegungen anstellen mufs:

a) Das Sehen in der Natur ist die Grundlage aller künstlerischen Unterweisung. Friedrich Theodor Vischer sagt: »Niemand rede von wahrer Bildung, der ungebildete Sinne hat«. Nihil est in intellektu, quod non antea fuit in sensibus. Die Natur liefert die Vorbilder für alle Kunst, sie ist die unerschöpfliche Vorratskammer für alle Künstler. Das wissen diese selbst am besten, so sagt unser grofser Maler Hans Thoma: »Kunst ist Offenbarung der Liebe zur Natur!« Hier liegt nun ein Grundübel unserer Erziehung, wir haben besonders in der Grofsstadt das Sehen verlernt. Ein viel genannter Künstler und Kunstschriftsteller, Schultze-Naumburg, sagt in seiner »Häuslichen Kunstpflege« mit berechtigter Ironie, dafs das Auge für unsern Durchschnitts-Gebildeten nur noch ein Organ zur geistigen Vermittlung von Gedrucktem und zur Verhütung des Anstofsens an Laternenpfähle auf der Strafse sei. Die Stumpfheit unserer Sinne ist grofs. Freilich ist die Klage schon alt, wie die Bemerkungen eines Grofsstädters aus dem Jahre 1770 beweisen (vergl. Garve, Betrachtungen

einiger Verschiedenheit in den Werken der ältesten und neueren Schriftsteller, Leipzig 1770, zitiert von Ludwig Volkmann, Die Erziehung zum Sehen, Leipzig, Voigtländer, 1902): »Bei uns ist fast das einzige Mittel das Lernen. Unterricht und Lesen lehren uns meistenteils alles kennen, was wir wissen .... Wir werden von Kindheit an erst durch unsere Erziehung, dann durch unsere Lebensart und Geschäfte von dem Anblicke der Natur abgehalten; und vieles also von dem, was wir durch unsere eigenen Augen kennen lernen könnten, müssen wir erst von unsern Lehrern und aus Büchern erfahren. Nur gelegentlich, nur auf Augenblicke werden unsere Menschen in das freie Feld hinausgeführt und dann sind sie gemeiniglich schon ermüdet und zerstreut, oder ihr Kopf ist schon mit so viel kleinem Eigennutze, mit dem Entwurfe so vieler Vergnügungen, mit so viel selbst gemachten Ideen und Begierden angefüllt, die das eingeschränkte bürgerliche und häusliche Leben gibt, dafs sie selten mehr lebhaft von dem gerührt werden, was sie sehen und hören, wofern es nicht neu und aufserordentlich ist, und ihre Aufmerksamkeit durch einen stärkeren Reiz an sich zieht, als der blofs einfache Eindruck auf die Sinne ist. — Wir beobachten also sehr wenig selbst. Viele Dinge geschehen täglich vor unseren Augen, oder sind nur wenige Schritte von uns, die wir doch kaum eher bemerken, als bis wir sie in Büchern gefunden haben.« Um wieviel mehr ist heute diese Klage berechtigt. Wie wenig richtig die meisten Erwachsenen sehen, dafür ist ein Beweis das häufige Aburteilen über die moderne Landschaftsmalerei. Weil sie nie den blauen Schnee, den blauen sich kräuselnden Rauch, die rötlichen Blätter oder die violetten Baumschatten gesehen, weil sie nie Reflexlichter oder Lokalfarben unterscheiden gelernt, vermögen sie den Künstler nicht zu verstehen. Wir müssen bei den Kindern anfangen. »Durch die Freude an der Natur mufs das Kind zur Freude an der Kunst erzogen werden« (Max Liebermann, Kind und Kunst I, 1, S. VI). Ohne eine Summe klarer und scharf individualisierter Erinnerungsbilder der Natur ist ein wirklicher Kunstgenufs undenkbar. Das Kind soll erst Formen- und Farbenelemente sehen lernen. Es gibt tausend Gelegenheiten, die Kinder auf Formen, Farben, Beleuchtung, Reflexe aufmerksam zu machen, selbst im Klassenzimmer. Wenn die Sonne plötzlich hereinscheint, wie leuchten da die Haarbänder und die Kleider! Wie die Sonne auf dem Apfel dort einen kleinen Spiegel aufblitzen läfst, wie die rote Backe auf der gelben Fläche steht! Und erst draufsen! Auf Schulgängen und Schulreisen, diese Fülle von Formen und Farben! Das Kind wird angeregt, die Spiegelung in einer ruhenden Wasserfläche genau zu beobachten, zu sehen, dafs die Farben der sich spiegelnden Häuser matter sind, dafs die vertikalen Linien gebrochen erscheinen und gleichsam in der Tiefe sich verlieren. Gerade recht auf Einzelheiten kommt es an. Es nützt nichts, grofse Phrasen über die Schönheit eines Landschaftsbildes vor den Kindern zu verzapfen. Die Farbe eines Baumstammes in Sonnenbeleuchtung (glühend rote Kiefer, silbrigweifse Birke, glatte graugrüne Buche), der Glanz des Wassers mit seinen Zitterlichtern, die charakteristische Haltung eines müde dastehenden Pferdes, die Beinstellung eines sitzenden Knaben, die tiefblaue Farbe eines Schieferdaches nach dem Regen, die duftige Bläue entfernter Berge, die Umrifslinie eines Hügels, die zarten abgestuften Färbungen des Abendhimmels, das leuchtende Gelb und Braunrot des herbstlichen Waldes, die bläuliche Farbe der Fufstapfen im Schnee, die Gramlinien im Gesicht eines Alten, die Beleuchtung eines vor der Sonne stehenden Pflugstieres, die Stellung des äsenden Rehs, die Haarfarbe eines Kindes, die angespannten, prall heraustretenden Muskeln und die sich aufblähenden Nüstern des bergansteigenden Pferdes am schwerbeladenen Wagen, die breit sich hinlagernden Wolkenschatten auf den frischgepflügten Äckern, die Versilberung der Dächer durch den blinkenden Mond, das feste sich Aufstemmen des den Pflug lenkenden Knechtes, das Glitzern des Regenwassers in den Räderspuren der Landstrafse — das sind einige wenige Beispiele solchen notwendigen Sehenlernens in der überreichen Natur. Gerade das Farbensehen will geübt sein. Durch Aufmerksamkeit und Übung lernen wir die feineren Farbentöne unterscheiden, und wir staunen mehr und mehr über die Reichhaltigkeit der Farben in der Natur.

Viele Menschen haben sich gewöhnt, nur Umrisse und Linien zu sehen. »Stickerinnen und Teppichwirkerinnen«, sagt Alfred Lichtwark (»Die Erziehung des Farbensinnes«), »lernen im Laufe der Jahre auf einen Blick und mit irrtumsfreier Sicherheit eine Unzahl Abschattungen nicht nur derselben Farbe, sondern desselben Farbentones herauszugreifen, wo das ungeübte, im übrigen vielleicht höher begabte Auge erst nach grofser Anstrengung überhaupt einen Unterschied wahrnehmen kann.« Wenn man es z. B. nur einmal den Kindern gezeigt hat, dafs die Schatten des Schnees, die uns für gewöhnlich grau erscheinen, eine tief blaue Färbung bekommen, wenn der Schnee, was namentlich bei niedrigem Stande der Sonne eintritt, mit gelbem oder orangefarbenem Lichte statt mit weifsem beleuchtet wird (weil der Schnee ebenfalls eine schwach gelbliche Färbung annimmt), so werden sie dann sich gewöhnen, die Farben in der Natur schärfer zu beobachten. Im Sehen ungeübte Leute meinen, die Farben seien unveränderlich. Der Ungeübte sieht nur ein Grün in der Natur. Aber der Maler weifs, dafs die Farben etwas ungemein Wechselndes, etwas geradezu Chamäleonartiges an sich tragen (vergl. Arthur Kiesel, Die Welt des Sichtbaren, Voigtländer, Leipzig 1905). Wie sehr die Erziehung des Auges nötig ist, darauf haben jetzt viele Stimmen von neuem hingewiesen (Ludwig Volkmann, Alfred Lichtwark, Arthur Kiesel, Karl Muthesius u. a.). Wie sich die Entwicklung des Sehens, z. B. des »Körperlichen«, entwickelt, wird auch noch Aufgabe der Kinderforschung sein müssen. Dafs das körperliche Sehen nicht von vornherein vorhanden ist, beweisen die Aussprüche geheilter Blindgeborner, die zuerst nur ein Mosaik von Farbenflecken sahen. Das körperliche Sehen kommt erst durch Betasten und durch Vermittlung unserer Auffassung zu stande. Beispiele kindlicher Auffassung gibt Lehmensick (Beobachtungen von Kindern im 1. Schulj., Justs Praxis). Kinder wissen auf Bildern mit der Schattierung wenig anzufangen, sogar gröfsere bezeichnen schattierte Gesichter als schmutzig. Man mufs sie vielfach auf die Schatten in der Natur aufmerksam machen. Erst kräftiges genaues Anschauen führt zum Ziel. Man möge denselben Baum, dasselbe Feld, denselben Bach im Wechsel der Jahreszeiten betrachten. Wir fassen die uns umgebenen Dinge meist nur höchst flüchtig ins Auge, wir sehen, wie Wundt einmal sagt, von jedem Gegenstande nur ein ungefähres Schema, das wir sofort mit unseren Vorstellungen ausfüllen. Dem ist entgegenzuwirken, wir müssen es machen wie der Maler, der allen Einzelheiten, allen Linien, Lichtern, Schatten und Farbentönen aufs sorgsamste nachgeht.*) Kiesel (a. a. O. S. 38 ff.) gibt eine Menge feinsinniger, sehr lesenswerter Beobachtungen darüber, dafs wir weniger mit unsern Augen, als mit unserm Geiste sehen, dafs wir unser Wissen, unser Gedächtnis, unsere Vorstellungen ins Gesehene hineintragen, wir erblicken nicht die Gegenstände der Natur, sondern unsere Vorstellungen, wir ergänzen die Bruchstücke zu Ganzen. Dem Neugebornen, der noch keinerlei Wissen von der Welt besitzt, können die sichtbaren Dinge auch keine Vorstellungen auslösen, deshalb erscheint ihm sicher sein Gesichtsfeld als ein vollständiges flächenhaftes Farbendurcheinander. Sehr notwendig ferner ist das Sehenlernen von Gesichtern. Ein Hauptgebiet der Kunst ist die Darstellung der menschlichen Gesichter. Wir sehen an einem Kopf nicht nur Farbenflecke, auch nicht nur Nase, Mund, Augen, Ohren, Haare, Stirn, Kinn usw., sondern wir lesen aus seinem Gesichte sein Wesen, seine Gedanken, Absichten, Stimmungen und manches andere. Der Heitere, der Traurige, der Zornige, der Hochmütige legen ihr Gesicht in verschiedene Falten. Dieses Mienenspiel soll das Kind beobachten und deuten lernen, sonst stehen sie dann ratlos vor den Darstellungen des Menschlichen. Ebenso kann nur der die organische Schönheit einer architektonischen oder kunsthandwerklichen Schöpfung richtig würdigen, der aus oft wiederholter und intensiver Anschauung der Natur ein lebendiges Gefühl für organisches Wachstum, für die Möglichkeiten des pflanzlichen und animalischen Lebens hat (K. Lange). Das Kind mufs

*) Dr. J. Loewenberg-Hamburg, Naturanschauung und Kunst, in der Zeitschrift »Kind und Kunst«, I, 12. Heft, herausgegeben v. Hofrat Alexander Koch, Darmstadt 1904. — F. A. Schmidt, Die Leibeserziehung der Mädchen, im »Säemann« I, 220.

stand der Natur ergreift, so gehört dieser nicht mehr der Natur an, ja man kann sagen: dafs der Künstler ihn in diesem Augenblick erschaffe, in dem er ihm das Bedeutende, Charakteristische, Interessante abgewinnt oder vielmehr erst den hohen Wert hineinlegt«. Die Kunst geht wie eine Entdeckerin durch die Natur, Schönheiten, Ideen, Zusammenhänge enthüllend, die vordem niemand gesehen hat.*) Künstlerische Anschaulichkeit ist nicht deutlich abgeschilderte Aufsenwelt, sondern lebendig erzeugte Innenwelt. So soll der Erzieher auf der einen Seite ein inniges Verhältnis zur Natur im Kinde anbahnen, aber wenn er dann vors Kunstwerk tritt, sich des freundschaftlichen Verhältnisses von Natur und Kunst und ihrer Wechselwirkung stets bewufst sein. Er mag sich Goethe zum Führer nehmen, der spricht:

Natur und Kunst, sie scheinen sich zu fliehen
Und haben sich, eh' man es denkt, gefunden;
Der Widerwille ist auch mir verschwunden,
Und beide scheinen gleich mich anzuziehen.

Es gilt wohl nur ein redliches Bemühen.
Und wenn wir erst in abgemessenen Stunden
Mit Geist und Fleifs uns an die Kunst gebunden,
Mag frei Natur im Herzen wieder glühen.

c) Die Art der Darbietung des Kunstwerks. Prof. Dr. W. Rein hat in seiner Schrift »Bildende Kunst und Schule« den Weg einwandfrei gezeigt, auf dem wir ohne die von den Künstlern gefürchtete Schädigung die Kunstwerke an die Kinder heranbringen können. Soweit wir es überblicken können, sind seine Ausführungen überall als die richtigen anerkannt worden, und ihnen wollen wir hier folgen. Durch die Eingliederung in den Lehrplan (s. oben) wird die Forderung erfüllt, dafs das Kunstwerk ohne weiteres in seiner Bedeutungsvorstellung erfafst wird. Der Pfad ist frei gemacht. Man hat nun 2 Möglichkeiten, nachdem selbstverständlich eine geeignete Zielstellung erfolgt ist. Man läfst das Kunstwerk vorerst noch verdeckt und versucht gesprächsweise ein Phantasiebild zu erzeugen. Mit lebhafter Spannung wird dann das Kunstwerk erwartet. Oder man stellt, nachdem durch das Ziel (und eventuell einige Vorbemerkungen) die Seele eingestellt und die Erwartung erregt ist, das Kunstwerk vor die Augen der Kinder. Schon die äufserliche Art der Darbietung soll verraten lassen, dafs es sich um etwas Hohes und Besonderes handelt. Das eingerahmte Bild wird allen sichtbar in bester Beleuchtung aufgestellt. Der Rahmen ist unbedingt nötig. »Indem der Maler sein Bild in einen Rahmen einschliefst, sondert er es von der Umgebung ab, charakterisiert er es als etwas von der Natur, von der gemeinen Wirklichkeit Verschiedenes. Er sagt damit gewifsermafsen zum Beschauer: »Das, was du da siehst, ist nicht ein Werk der Natur oder eines der Dinge, die du sonst in deiner Umgebung sehen kannst, sondern das Werk eines Künstlers, das nur angeschaut und genossen sein will. Bewundere den Meister, der es verstanden hat, dir durch eine bestimmte Zeichnung, Modellierung, Perspektive und Farbenzusammenstellung die Vorstellung der Natur zu oktroyieren, aber lafs dich dadurch nicht wirklich täuschen! Die Täuschung, in die er dich versetzen wollte, sollte nur bis zu einem gewissen Grade gehen. Du solltest dir trotz aller Illusion immer bewufst bleiben, dafs es sich nur um ein Scheinbild handle, d. h. du solltest dich einer bewufsten Selbsttäuschung hingeben.« So begründet K. Lange die Notwendigkeit des Rahmens als eines der nötigen illusionsstörenden Momente. Bei der Plastik wird durch das Postament die Trennung des Menschenwerkes von der lebenden Natur vollzogen. Wenn ein Denkmal oder ein Architekturwerk im Freien betrachtet wird, so ist auch hier auf eine solche Aufstellung der Kinder Betracht zu nehmen, dafs alle zu einem intensiven Anschauen gelangen können.

Nach diesen Vorbereitungen dürfen die Kinder das Kunstwerk ruhig und lange anschauen. Dieses stille sich Versenken, währenddessen alle Störungen und Ablenkungen sorgsam fern gehalten werden müssen, ist aufserordentlich wichtig. Das ideale, vollkommene, ästhetische Betrachten und Geniefsen kommt nur durch eine länger währende und sich immer wiederholende Hingabe zu stande. Da können

*) Karl Muthesius-Weimar, Der Ausgangspunkt der künstlerischen Erziehung, in der Monatsschrift »Kind und Kunst« I. Jhg., S. 215. Darmstadt 1905.

sich zwischen Bildwerk und Kindesgemüt die ersten feinen Fäden anspinnen. Unsere Seele soll ganz still dabei sein. Das Kind mufs Zeit haben, mit den Augen das Kunstwerk hin und wieder zu überstreichen. Jetzt bilden sich Ansätze zu sinnender Betrachtung. Der betrachtende Zögling mufs ferner Zeit haben, imitatorische Einstellungen vorzunehmen, was besonders motorische Typen gern tun werden. Wenn es so ganz still ist, vergifst das Kind die umgebende Wirklichkeit. Und die Wirklichkeitsentrückung ist etwas wesentlich Ästhetisches. Nur so ist eine Verbindung von starkem Schauen und mächtig strömendem Fühlen ermöglicht. Manche zerstreute Kinder werden bald fertig sein und nicht wissen, was die lange Stille soll. Dazu müssen sie nach und nach erzogen werden.*) Es genügen leise Winke oder Zeichen.

Ein flüchtiges Streifen mit dem Blicke genügt nicht. Das Ziel hat ein gewisses Verlangen, eine gewisse Hingebung für das Kunstwerk erzeugt. Die Kinder fühlen sich geneigt zu schauen, sie fühlen sich dem Schauen liebevoll zugewandt. Dieser Strebenszusatz ist nach Volkelt (System der Ästhetik I, 89) eine wichtige Bedingung für das ästhetische Wahrnehmen. Das ästhetische Betrachten ist nicht ein ausgesprochen passiver Zustand. Eine zweite Bedingung ist, dafs die Kinder nicht ermüdet oder erschöpft sind. Nur dort, wo sich mit dem sinnlichen Wahrnehmen das Gemeingefühl sinnlicher Frische, sinnlichen Könnens, sinnlicher Kraft verbindet, kann auch die geschärfte Aufmerksamkeit eintreten, die das Kunstwerk in seinen Teilen und im Ganzen, in seinen feineren und versteckten Merkmalen erfafst. Auge und Herz des Kindes müssen sich ganz dem Kunstwerk öffnen. Man sollte auch damit rechnen, dafs der Vorstellungsverlauf mancher Kinder ein sehr langsamer ist. Deshalb heifst es in Geduld warten.

Nun aber wird die Erlaubnis gegeben zu reden. Die Kinder sollen sich aussprechen, sie wollen reden und fragen. Wes das Herz voll ist, des geht der Mund über. Es entspinnt sich eine intime Unterredung. Ganz falsch wäre ein katechetisches Zerpflücken, ein ödes Frage- und Antwortspiel seitens des Lehrers. Dessen Person und Meinung soll vorerst ganz zurücktreten. Wie die Mutter zwanglos mit ihren Kindern das Bilderbuch betrachtet, so soll es auch hier sein, ohne Prätension des Kunstkenners oder Kritikers, ohne Phrasengeklingel, ohne Aufdringlichkeit, ohne Weitschweifigkeit, ohne gelehrte Beitat. Aber freilich soll der Lehrer die Fragen der Kinder beantworten. Durch diese Umsetzung der Empfindungen in Worte wird keine Schädigung herbeigeführt, sondern eine Vertiefung und Steigerung der Freude. Die Kinder werden angelockt, Neues zu entdecken; es liegt ein grofser Reiz im Suchen und Finden für das Kind. Wieviel Verworrenes und Falsches sieht es oft aus einem Bilde heraus! Da mufs geklärt und berichtigt werden.*) Fragen, die einem Kinde auf den Lippen schwebten, finden ihre Beantwortung; anderes kräftig gefühlt, findet Bestätigung und verstärkt sich dadurch. Aber auch hier ist grofser Takt des Lehrers nötig. Selbstverständliches darf er nicht breittreten, und seine Person mufs zurücktreten. Er soll sich auch hüten, Gefühlsergüsse zu produzieren. In dieser zwanglosen Unterhaltung soll das Tatsächliche des Kunstwerks (was siehst du?) festgestellt werden. Wenn auf dem Dresdener Kunsterziehungstage Prof. Dr. von Oechelhäuser - Karlsruhe die Behauptung aufstellte: »Das Kind braucht nicht haarscharf zu wissen, was vorgestellt ist«, so fürchten wir, dafs damit nur kraft- und saftloser Empfindungsduselei das Tor geöffnet wird.

Ist der sachliche Inhalt, die Bedeutung des Bildes festgestellt, so kann entweder durch einen begabten Schüler, oder besser noch durch einen Lehrer eine zusammenhängende stimmungsvolle Zusammenfassung erfolgen, die aber nicht auf schulmäfsige Genauigkeit ausgeht, sondern selbst wieder künstlerisch gestaltet ist, die nicht breit

*) Freilich sind bei der gewöhnlich grofsen Zahl der Kinder so viele ganz verschiedene Individualitäten vorhanden, dafs es schwer ist, allen gerecht zu werden. Dem einen wird es leicht, sich auf den Flügeln der Kunst ins Reich der Phantasie tragen zu lassen, anderen, trockneren Naturen, gelingt dies nur mühsam.

*) Beispiele geben Lehmensick und Landmann in den Jenenser Seminarberichten. (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann].)

ausgemalt ist, sondern in wenigen charakteristischen Linien und in einer gefühlskahle Wörter vermeidenden poetischen Sprache gegeben wird. In dieser schönen gefühlserfüllten Zusammenfassung kosten die Kinder noch einmal die Seligkeit des Empfindens durch. Der Lehrer darf aber keine »Beschreibung« geben, sondern mehr einen künstlerischen Aufbau versuchen. Similia similibus ist hier die Norm. Beispiele kann man lesen in Dr. Spanier, »Hans Thoma und seine Kunst fürs Volk« und speziell für die Kinder in Quensel, Meisterbilder und Schule, herausgegeben vom Kunstwart. München, Callwey, 1905. Der Lehrer mufs sich zu solchen ästhetischen Darstellungen dadurch schulen, dafs er auch klassische derartige Essays studiert z. B. Goethes Aufsätze über Lionardos Abendmahl und Rembrandts barmherzigen Samariter, die Abhandlung über »Ruysdael als Dichter«, den Passus aus »Dichtung und Wahrheit« über das Strafsburger Münster, ferner die beschreibenden Abschnitte aus den kunstgeschichtlichen Werken von Winckelmann, Woermann, Brunn, Muther, sowie aus den Biographien der grofsen Meister z. B. aus Thausings »Dürer«, Springers »Raffael und Michelangelo«. Auch Avenarius »Kurze Beigaben zu den Meisterbildern« (Kunstwart) können zu solcher künstlerischen Darstellung erziehen. Ich weifs mich aus eigener Erfahrung zu erinnern, wie sehr eine feinsinnige Zusammenfassung den ästhetischen Eindruck erhöhen kann. Ein Meister darin war der Professor Gaedechens-Jena, dessen Bilderklärungen wahre kleine Kabinettstücke waren (z. B. Zu Moritz von Schwinds Hochzeitsreise).

Auf den oberen Stufen der Volksschule können nun an das Kunstwerk auch rein ästhetische Betrachtungen angeschlossen werden. Ich würde dieselbe vorzugsweise dem Zeichenunterrichte überlassen. Es sollen nach und nach einfache elementare Normen entstehen, die den Geschmack klären und auf eine feste Basis stellen. Eine normenlose Ästhetik ist ein Unding. Zwar gibt es keine absolute Ästhetik,*) aber es gibt gewisse Mafsstäbe, die in unserer Zeit allgemeiner Zustimmung sicher sind. Selbstverständlich kann es sich bei der künstlerischen Unterweisung auch gröfserer Kinder nur um die allereinfachsten elementarsten Sätze handeln. Wir wollen uns darüber Rechenschaft geben, was der Künstler gewollt hat, was uns gefällt und was nicht, warum es uns gefällt und warum nicht. Die Kinder sollen ein wenig in die Werkstatt des Künstlers hineinlugen. Warum soll ein 14jähriger Knabe nicht mit uns Betrachtungen darüber anstellen, wie schwierig es ist, eine so figurenreiche Komposition, wie Wilhelm Steinhausens »Jesus nimmt die Sünder an und isset mit ihnen«,*) zu schaffen, wieviel Skizzen einzelner Köpfe dazu nötig waren (der Knabe skizziert auch im Zeichenunterricht), wie viele Überlegungen er anstellen mufste, wie er alle Figuren so gruppierte, dafs keine kahlen, langweiligen Flächen im Bilde entstanden? Immer sollen sich die rein ästhetischen Betrachtungen an das einzelne Kunstwerk anschliefsen. Wir wollen nicht etwa kunstgeschichtliches Wissen anbringen oder die Meister nach bestimmten Schulen sortieren. Wo sich aber ungezwungen eine Beziehung aus dem Leben des Künstlers zum Kunstwerk ergibt (Christian Rauch — Königin Luisensarkophag), so mag dies immerhin benutzt werden. Wenn häufige Anschauung von architektonischen Meisterwerken der sächsischen Kaiserzeit sich dem Kinde die Gleichheit vieler Merkmale geradezu aufdrängt, warum soll man ihnen dann nicht als Sammelname das Wort »romanischer Stil« geben? Es gibt nun vielerlei, was am Kunstwerk ästhetisch interessiert. Da sind es bei Bildern vorzugsweise die Farben. Hat das Kind die Farben in der Natur betrachtet, so wird es ihm leicht werden, sie auf dem Bilde zu sehen. Wenn es beobachtet hat, wie die Sonnenstrahlen zwischen den Stämmen hindurch gleiten und überall, wo sie auftreffen, Lichtinseln bilden, die jede Farbe verändern, wenn es gesehen hat, wie blau die Ferne durch die Bäume schimmert, wie intensiv rotviolett ein gepflügter Acker, wie leuchtend blau der Schatten der Fufstapfen im Schnee

*) Vergl. Johannes Volkelt, System der Ästhetik I, 25 und K. Lange, Wesen der Kunst I, 25. 19.

*) Verlag von Breitkopf & Härtel, Leipzig. 10 M.

ist, wieviel Farben es an einem einzigen sonnenbeleuchteten Buchenstamm gibt, da wird es auch ein Landschaftsbild verstehen und sich hineindenken und fühlen können. Bei manchen Bildern ist die Farbe die Hauptsache, bei manchen die Zeichnung. Farben sind am besten durch Kontraste zu erkennen.*) Bei figürlichen Bildern oder bildhauerischen Darstellungen des Menschlichen sind Gesten und Bewegungen auf ihre Bedeutung hin zu prüfen. Die Geberde ist nicht nur Bewegung, sie ist eine Regung der Seele. Wenn das Kind eine Bewegung auf dem Bilde richtig erfassen soll, mufs es sie selbst wirklich nachmachen, das stärkt die mimische Organisation. Die latenten Bewegungsempfindungen, die wir beim Anblick von dargestellten Bewegungen haben, sind oft sehr stark und drängen ordentlich dazu, sie zu verwirklichen. Die Bewegungsempfindungen (Streckungs-, Spannungs-, Beugungsempfindungen) sind bei motorischen Typen sehr stark. Schon Herder**) sagt: »Mein Arm erhebt sich mit jenem Fechterarm; meine Brust schwillt mit jener Brust, auf welcher Antäus erdrückt wird. Meine Gestalt schreitet mit Apollo oder lehnt sich mit ihm oder schaut begeistert empor.«

Selbstverständlich müssen alle Phrasen und Allgemeinheiten vermieden werden. Wenn ein Kind spricht »Die Bewegung ist gut gefühlt«, so hat es das irgendwo aufgeschnappt und schwatzt es nach. Beobachtung und immer wieder Beobachtung mufs den Inhalt aller Kunstbetrachtung bilden. Besonders was beim eignen Skizzieren erfahren wurde, ist immer heranzuziehen. So ist die Perspektive ein reiches Gebiet für eigene Beobachtungen. Dann ist das menschliche Antlitz bis in seine feinsten Regungen zu studieren. Nicht nur aus den Geberden sind Schlüsse auf die Seelenvorgänge zu ziehen, sondern diese offenbaren sich am deutlichsten in Augen, Mund und Stirn (z. B. Zusammenpressungen des Mundes = Energie; herabgezogene Mundwinkel = Widerwillen, Ekel oder Überdrufs; gerunzelte Stirn; hochgezogene Augenbrauen; weitgeöffnete Augen). Wir achten auf die Art der Hände (Tizian, Zinsgroschen), was sie ausdrücken können (Erregung, Kraft) und die Stellung der Beine (Standbein, Spielbein, z. B. Stellung eines müden Arbeiters von Meunier). Komposition, Anlage, Raumverteilung, Aufbau, Gruppierung, Anordnung, Linienführung, Silhouette, Spiegelung (zitterig), Schatten (Länge der Schatten, Schattentiefe, Schattenform, Schattenrichtung, Schattenfarben), Beleuchtung, Unterschied zwischen direktem, Reflex- und zerstreutem Licht (woher kommt das Licht?), Lichtquellen (das Wort mufs gefunden werden) Lichtbahn, Himmelsfärbung, Tages- und Jahreszeit (wo steht die Sonne?), Witterungsverhältnisse, Material (besonders bei Originalskulpturen), Art der Reproduktion (Holzschnitt, Kupferstich, Radierung, Stahlstich), Trachten, Mode (altmodisch-altertümlich), Faltenwurf, Zweckmäfsigkeit (bes. bei kunstgewerblichen Gegenständen), fruchtbarster Moment (was vor der dargestellten Handlung und was nachher geschehen ist, Ausspinnen der Geschichte), Überschneidungen, Ergänzungen, Haupt- und Nebenfarben, Gesamtton eines Bildes (Farbenharmonie), Stimmung — das sind Kapitel, die hier und da in einfachster Weise, das eine bei diesem Kunstwerke, das andere bei jenem erschlossen werden können. Eindringlich mufs davor gewarnt werden, alles, was geht, aus einem Bilde herausdestillieren zu wollen. Es soll immer nur das herausgehoben werden, was für die Erzeugung der Illusion wichtig ist, was für das betreffende Kunstwerk besonders charakteristisch ist.

Nach den Einzelbetrachtungen darf dem Kinde nicht das Gefühl verloren gehen, dafs es ein einheitliches Kunstwerk vor sich hat. Neben dem Gliedern ist das Einigen eine wichtige ästhetische Funktion.*) Zu dieser mufs man in geeigneter Weise anleiten und Zeit dazu lassen. Es ist daher nötig, dafs das Kunstwerk längere Zeit im Klassenraume hängen bleibt, zu immer erneuter, verweilender Betrachtung bei frischer Sinnesempfänglichkeit. Jeder Künstler legt bei der Schöpfung des Kunstwerks darauf grofsen Wert, dafs

*) Vergl. Lichtwark, Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken. Hamburg 1897. Einleitung.

**) Herder, Kalligone, citiert bei Volkelt I, 226.

*) Volkelts 4. ästhetische Grundnorm: die Steigerung der beziehenden Tätigkeit, das Einigen und das Gliedern. Illusion der organischen Einheit.

es eine geschlossene Einheit bildet, dafs alle seine Teile zueinander in Beziehung stehen (vergl. das berühmte Beispiel einer klaren, eindringlichen Gruppenbildung auf Lionardos Abendmahl, 4 untereinander und mit Jesus verbundene Gruppen). Warum soll man gröfseren Kindern nicht auch dafür das Auge öffnen, dafs ihnen das Kunstwerk als ein wechselseitig in sich bezogenes Ganzes erscheint! Das ist so eine der elementaren ästhetischen Normen, deren Verständnis durch vielfaches Betrachten und Vergleichen von Kunstwerken ich für möglich halte. Zumal bei gröfseren Kunstwerken, die man nicht gleich mit einem Blick übersehen kann, ist ein Gruppieren und Zusammenfassen nötig (wir machen es so im Literaturunterricht z. B. bei Schillers Glocke). (Raffaels Karton vom wunderbaren Fischzug: zwei Gruppen zu je drei männlichen Gestalten in je einem Kahn.) Dabei kommt man ganz von selbst auf die merkwürdige Tatsache der unregelmäfsigen Symmetrie. (Raffaels Sixtina, wie bei aller Symmetrie doch das Ungleiche vorherrscht, wie beides sich aber paaren mufs, um einen gefälligen Eindruck zu erzielen und um ein Ganzes, eine organische Einheit, zu ermöglichen.) So glaube ich ohne dogmatisches Aufdrängen mit gröfseren Kindern auf Grund der Anschauung finden lassen zu können: eine einfache Forderung für ein Kunstwerk ist bei aller Mannigfaltigkeit doch Zusammenschlufs zu einer Einheit. (Gute Beispiele sind hierfür gruppenreiche Denkmäler und Bilder; Gestalt so in die Mitte gestellt, dafs sich alle Teile auf sie beziehen, z. B. Kreuzigungsbilder, Madonnen, Abendmahlsbilder, Christnachtsbilder, Menzels Friedrich des Grofsen-Bilder). Dafs bei diesen Betrachtungen der vergleichende Kunstunterricht (häufig wiederkehrende Frage: »Auf welchem Bilde sahen wir, dafs es der Künstler ähnlich gemacht hat?«) eine wichtige Rolle spielt, ist ganz natürlich (siehe oben unter V). Man stelle Kunstwerke verschiedener bildender Künstler nebeneinander, die denselben Vorwurf sich gewählt haben z. B. die Pietà von Michelangelo, Rietschel, Feuerbach, Böcklin, Klinger, die apokalyptischen Reiter von Dürer und von Cornelius, die Abendmahlsbilder von Lionardo und von Gebhard, die Grablegungen von Raffael und von Dürer, die Eremiten von Rubens, Böcklin, Dürer, die Geburt Jesu-Bilder von Overbeck, Schnorr von Carolsfeld, Correggio, Dürer, Walther Firle, Fritz von Uhde oder eine Reihe von Christusköpfen. Oder man stelle nach vorangegangener zu verschiedenen Zeiten erfolgter Einzelbetrachtung einmal die Kunstwerke eines Meisters zusammen (so wie im Literaturunterricht), um eine scharf umrissene Künstlergestalt herauszustellen, als eine höhere Besinnung des Kunstanschauungsunterrichts. Oder man biete ganze Bildercyklen dar (Führichs verlorenen Sohn, Schwinds Elisabethbilder, Rethels Wandbilder zur Geschichte Karls des Grofsen im Rathaus zu Aachen, Cornelius Nibelungen, L. Richters Lied von der Glocke, Holbeins und Rethels Totentänze, Dürers Leben der Jungfrau Maria, Schwinds schöne Melusine, sieben Raben und Aschenbrödel, Overbecks sieben Sakramente, Schäuffelins Leiden, Sterben und Auferstehung Jesu, Overbecks sieben Sakramente, die Josephbilder von Overbeck, Cornelius u. a. in der Casa Bartholdy in Rom, L. Richters Vaterunser). Dabei ist die Möglichkeit gegeben, sich länger mit einem Künstler zu beschäftigen und seinen Gedankengängen und seiner Art, die künstlerischen Mittel anzuwenden, nachzugehen.

Beim Zurückgreifen auf frühere Betrachtungen lasse man im Geiste die Bilder in ihren Einzelheiten wiederholen. Das empfiehlt mit Nachdruck A. Lichtwark: »Jedes Bild, das durchbesehen ist, mufs wie ein Gedicht im Gedächtnis haften, nicht nur nach seinem allgemeinen Inhalt, sondern in jeder Einzelheit. Von Zeit zu Zeit ist bei passender Gelegenheit zurückzugreifen und eine Stichprobe über irgend eine Einzelheit zu machen. Es mufs verlangt werden, dafs jede einzelne Figur bis in die leiseste Bewegung aus dem Gedächtnis wiederholt werden kann.« (Damit berührt sich auch die Forderung des Gedächtniszeichnens der Zeichenreformer.) Wenn wir ein Kunstwerk, das wir tausendmal gesehen, in allen seinen Einzelheiten und Farben vorstellen sollen, merken wir erst, wie mangelhaft wir gesehen haben. Man frage nur einmal Gebildete nach den Farben der Gewänder der heiligen Barbara auf Raffaels sixtinischer Madonna oder nach der Haarfarbe des Pharisäers

auf Tizians Zinsgroschen! Solcher Flüchtigkeit des Sehens wollen wir entgegenarbeiten.

Blicken wir zurück auf diesen Abschnitt, so möchte es fast scheinen, als ob man auf diese Weise eine Überfütterung der Kinder mit Kunst erreiche. Es ist deshalb nötig zu betonen, 1. dafs der Erzieher soviel Takt und ästhetisches Wissen haben mufs, dafs er nur mit Auswahl und selten solche Betrachtungen anstellt, 2. dafs sich diese künstlerischen Unterweisungen auf 8 lange Schuljahre verteilen, 3. dafs er möglichst alles Schulmäfsige (Zusammenfassungen, Aufsätze, Einprägungen, sprachliche Zurechtweisungen) bei dieser Tätigkeit wegläfst, 4. dafs alle diese Veranstaltungen ein sonntägliches Gewand haben müssen. Und endlich: wir werden mit Kindern nie die Tiefe eines Kunstwerkes ausschöpfen. Es ist vielmehr so, dafs wir, je älter wir werden, wir immer mehr mit unserm sich verfeinernden und reicher werdenden Innenleben in das Verständnis hineinwachsen, immer mehr die Fülle der Beziehungen erkennen, und dafs doch sogar für uns Erwachsene noch ein Residuum bleibt, ein letztes Geheimnisvolles und Unergründliches. »Für Verstand und logisches Begreifenwollen enthält jedes ästhetische Gebilde einen dunkeln Überschufs, eine unausschöpfbare Tiefe, etwas Rätselhaftes und Unaussprechbares. Diese zunächst im Verhältnis zu Verstand und Begriff entstandene Erfahrung teilt sich nun naturgemäfs auch unseren Gefühlen mit. Wir fühlen beim Anblick und Genufs des Kunstwerks unmittelbar, dafs hier ein für das Begreifenwollen nicht völlig Durchdringliches vorliegt, dafs zwischen den logischen Netzen, und seien sie noch so fein gesponnen, und dem einfachsten ästhetischen Gebilde eine unüberbrückbare Kluft besteht. Diese gefühlsmäfsige Gewifsheit des Überlogischen gibt jedem ästhetischen Gegenstand, und sei er von allem romantischen Stile noch so weit entfernt, etwas Geheimnisdunkles, etwas in unendliche Tiefe weisendes. Und so kann es denn geschehen, dafs dem Gefühl das Dasein des Ästhetischen zum unmittelbaren Erweise für das Bestehen eines überlogischen Etwas im Weltgrunde, einer vernunftunfafsbaren Seite des Daseins wird« (Volkelt).

d) Von der Kunst wieder zur Natur. Das künstlerisch geschulte Auge vermag die Natur ästhetisch anzuschauen. Deshalb: Von der Natur zur Kunst und von der Kunst wieder zur Natur! Auch darüber mufs sich der Kunsterzieher klar sein, was das Naturschöne ist. Wir schliefsen uns hier der Definition Konrad Langes*) an, dafs das Naturschöne die »Anregungskraft im Sinne der umgekehrten Illusion« ist. Das heifst, wir finden das in der Natur schön, was künstlerisch leicht und charakteristisch dargestellt werden kann und deshalb unwillkürlich in die Kunst übersetzt wird, auch von jeher in der Kunst Verkörperung gefunden hat. Das Sinnlich-Reizende (frische Luft, weicher Moosteppich, Kühle, helles Sonnenlicht, Gesang der Vögel, Blumenduft) darf nicht mit dem Naturschönen verwechselt werden. Kinder geniefsen die Natur sinnlich, nicht ästhetisch. Erst wenn man eine gewisse künstlerische Apperceptionsmasse besitzt, wenn man viele Kunstwerke gesehen hat und ungefähr weifs, wie die Natur künstlerisch dargestellt werden kann, kann man die Natur als Bild, als Kunstwerk anschauen. Man findet eine Landschaft, einen abgestorbenen knorrigen Baum, einen ausdrucksvollen Kopf »malerisch«. Als Goethe nach dem Besuche der Dresdner Gemäldegalerie in die Wohnung seines Schuhmachers trat, bei dem er sich eingemietet hatte, sah er dieselbe wie ein holländisches Bild an: »Als ich bei meinem Schuster wieder eintrat, um das Mittagsmahl zu geniefsen, traute ich meinen Augen kaum, denn ich glaubte ein Bild von Ostade vor mir zu sehen, so vollkommen, dafs man es nur auf die Galerie hätte bringen dürfen. Stellung der Gegenstände, Licht, Schatten, bräunlicher Teint des Ganzen, magische Haltung, alles, was man in jenen Bildern bewundert, sah ich hier in Wirklichkeit.« Hier ist ein Beispiel der umgekehrten Illusion. Bisweilen kann man hören, dafs jemand vor einer Dame sagt, der »reine Rubens« oder »eine richtige Watteaufigur«, ein wahrer »Apoll« man spricht von junonischer Schönheit, griechischer Nase, klassischer Büste. Tiere finden wir schön, wenn wir sie uns plastisch dargestellt denken

*) K. Lange, Wesen der Kunst, Bd. V, 24. und 25. Kapitel.

können, Blätter, wenn sie sich uns durch stark eingebogene Umrisse und lebhaft modellierter Oberfläche als geeignet für die Verwendung in Architektur und Kunstgewerbe erscheinen (Akanthus, Wein, Efeu, Ahorn, Hopfen, Klee, Löwenzahn). (Blätter der Obstbäume sind ornamental wenig brauchbar — also nicht kunstschön.) Den Kindern, wie den Naturvölkern fehlt diese ästhetische Naturanschauung. Die Kinder haben aufser sinnlicher Freude auch intellektuellen Genufs an der Natur (Freude des Entdeckers); diesen beiden soll sich auf der höheren Stufe auch der ästhetische zugesellen. Deshalb wollen sie von der Kunst immer wieder in die Natur führen und neue ganz ungeahnte Freuden werden sich ihnen erschliefsen. Das erfahren diejenigen, die im lebhaften innigen Verkehr mit der bildenden Kunst stehen, alle Tage von neuem.*) Die Natur leuchtet uns farbiger auf, wenn wir unser Auge an Böcklins Bildern geschult, die Umrisse und Linien der Gegenstände treten schärfer und bedeutender hervor, wenn wir in die strenge Schule Dürers gegangen sind, wir sehen breite Farbenflächen, wenn wir von modernen Landschaften gelernt haben. »Das ist gerade der geheimnisvolle Zauber der Kunst. Sie bietet uns nicht nur ihre eigenen Werte, ihre eigenen Illusionsreize zum Genusse dar. Sondern wo sie mit ihrer Wünschelrute den Boden Natur berührt, da tritt das lautere Gold zu Tage. Sie ist es, die das scheinbar Gleichgültige interessant, das Häfsliche schön, das Schöne schöner macht. Die ganze Natur, soweit sie nicht sinnlich genossen oder praktisch geschätzt wird, ist schön eigentlich nur aus Künstlers Gnaden.« Das Führen von der Kunst zur Natur gilt für alle Künste; wir sehen die künstlerischen Darstellungsformen in die Natur hinein. Wir beseelen die Natur auch von der Poesie aus, wir beleben die toten Naturgebilde durch unsere an Dichtern geschulte Phantasie.

Einen ethischen Gewinn werden wir durch das intensive Betrachten an Natur- und Kunstschönheit erzielen, d. i. die Hochachtung vor beiden. Wir werden nicht mehr über Vandalismus zu klagen haben, nicht über Vergeudung von Pflanzen, nicht über Beschädigung von Denkmälern. So ordnet sich auch von dieser Seite die ästhetische Erziehung unserm allgemeinen Erziehungsziel unter.

*) Ernst Grofse, Kunstwissenschaftliche Studien.

VII. Die künstlerische Erziehung unserer Jugend — eine Lehrerbildungsfrage. Alle Wünsche, die man für die Einführung der Werke der bildenden Kunst in die Volksschule hat, werden sich aber erst dann erfüllen lassen, wenn die Erzieher selbst ein Verhältnis zur Kunst gewonnen haben. Wer nicht die Herzensfreude an der Kunst in sich spürt, soll lieber dieses Feld des Unterrichts unbebaut lassen. Damit ist aber nicht gesagt, dafs nicht einer, der es bis jetzt noch nicht vermag, nicht bei ernstlicher künstlerischer Selbstkultur sich nach und nach hinaufringt zu dem wunderbar beseligenden Ausblick in die Gefilde der Kunst. Freilich ist es schwer, erst als Erwachsener auf irgend einem Gebiete mit der Ausbildung der Empfindung zu beginnen, aber unmöglich ist es nicht. Der Lehrer schaffe sich selbst ein künstlerisches Heim, er bleibe immer in innigstem Kontakt mit der Natur, durchforsche die Heimat mit Pinsel und Stift und benutze alle Gelegenheiten zur Anschauung von Kunstwerken. Die Meinung mufs schwinden, dafs nur der, welcher Bücher liest, sich weiterbildet; ebenso wichtig ist, ja vielleicht wichtiger für den Jugendbildner ist es, dafs er seine Anschauungs- und Empfindungsfähigkeit bis ins Alter sich frisch erhält (Goethe), dafs er sich immer von neuem im Jungbrunnen von Natur und Kunst gesund badet. Er versuche aber auch, in das Wesen der Kunst philosophisch einzudringen und studiere die Kunstliteratur (s. unten). Gerade weil diese vielen Lehrern ein ganz unbekanntes Gebiet ist, wird sie ihnen ungeahnte Aufschlüsse und herrlichste Befriedigung gewähren und das menschliche Leben von einer ganz neuen, eigenartigen Seite zeigen.

Ein künftiges Lehrergeschlecht wird besser ausgerüstet auch für die künstlerische Erziehung ins Amt treten. Ich teile nicht die Meinung des Dr. Cornelius-München, der auf dem Dresdner Kunsterziehungstage behauptete, dafs, auch wenn die Vorbildung der Lehrer eine trefflichere geworden sein werde als jetzt, nicht viele

zur kunsterzieherischen Tätigkeit befähigt sein würden. Freilich ist jeder an die Schranken seiner Individualität gebunden, aber Erziehung und Gewöhnung vermag viele Hindernisse wegzuräumen. Was hierzu auf den Seminaren geschehen kann, hat Bezirksschulinspektor K. Muthesius-Weimar*) in mustergültiger Weise dargelegt. Seine Ausführungen sind etwa folgende: Man darf zuerst die Hindernisse und Hemmungen nicht aufser acht lassen, die der künstlerischen Ausbildung der Volksschullehrer entgegenstehen, das sind der vollgepackte Lehrplan, die falsche weitverbreitete Unterschätzung der Seminarbildung, die weltabgeschiedene Lage vieler Lehrerbildungsanstalten, die äufsere Stellung der Lehrer. Das Seminar kann aber folgendes tun:

a) Die Seminargebäude müssen künstlerisch ausgestattet werden, insbesondere mufs den Internaten ihr öder Charakter genommen werden.

b) Der Zeichenunterricht mufs höher gewertet und künstlerisch gestaltet werden. Hier ist jetzt bereits ein grofser Fortschritt zu konstatieren, besonders auf den sächsischen Seminaren (vergl. z. B. die Skizzen aus einem sächsischen Seminare in der Monatsschrift »Kind und Kunst« I mit den Begleitworten von Karl Elssner, die Ansätze zu wirklichem künstlerischen Sehen zeigen).

c) Die künstlerische Heimatkunde ist Ausgangs- und Angelpunkt der ästhetischen Erziehung. Es mufs im Zögling die Fähigkeit ausgebildet werden, auch in seinem zukünftigen Wirkungskreise, und sei es auf dem entlegensten Dorfe, den wenn auch noch so unbedeutenden Spuren der heimischen Kunst nachzugehen, sie aufzufinden und im Volksschulunterrichte zu verwerten.

d) Die Seminare dürfen nicht in kunstarme Orte (Bederkesa, Karalene) gelegt werden.

e) Jeder Lehrmittelsammlung mufs ein reich ausgestatteter Kunstapparat angefügt werden. Gute Kunstblätter aller Art, besonders aber die Reproduktionen unserer grofsen deutschen Meister müssen vorhanden sein.

f) Kunstausstellungen und Museen sind unter Führung des Zeichenlehrers zu besuchen.

g) Der Zeichenlehrer sollte auch von den anderen Lehrern unterstützt werden, indem sie die in ihren Unterrichtsstoffen eingeschlossenen ästhetischen Elemente zur Geltung bringen.

h) Die spezielle Didaktik hat Einblick zu gewähren in Ziel, Stoffauswahl und Anordnung, in Lehrgang und Hilfsmittel des Kunstunterrichts.

i) Sowohl der Zeichenunterricht, wie die Psychologie führen in die Theorie ein. Diese umfafst eine Art Elementarkunstlehre (Technik, Material, verschiedene Verfahren der Reproduktion immer auf Grund der Anschauung) und eine Elementarästhetik (Wesen der Kunst, psychologischer Vorgang, genetische Ästhetik, Kinderforschung).

k) Der Zeichenlehrer und der Geschichtsprofessor erschliefsen das Verständnis für die künstlerische Entwicklung.

l) Der Seminarzeichenlehrer mufs eine ausreichende künstlerische Bildung haben; er mufs für diesen Unterricht eine besondere durch Prüfungen nachzuweisende Qualifikation haben.

m) Die Zahl der Stunden für das Zeichnen mufs erhöht (bisher in Deutschland 2 Stunden, in Italien 3 Stunden, in Frankreich 4 Stunden wöchentlich!), die für Musik beschränkt werden.

n) Im Seminarlesezimmer sollten Kunstzeitschriften ausliegen, z. B. der »Kunstwart« von Avenarius, die Zeitschrift »Kind und Kunst« von Hofrat Alexander Koch, Darmstadt (diese vereinigt in glücklicher Weise Theorie und Praxis des Kunstunterrichts), der »Säemann«, herausgegeben von der Hamburger Lehrervereinigung, »Deutsche Kunst und Dekoration,« von Hofrat Alexander Koch u. a.

Ein vorzügliches Mittel, sich zur Kunstbetrachtung und zum Kunstgenufs zu erziehen, ist für den Erwachsenen der Besuch von Ausstellungen unter Anleitung von Künstlern. Da fällt es einem oft wie Schuppen von den Augen; die Künstler sehen ganz anders wie wir. Aber auch das, was künstlerisch geschulte Männer

*) Kunsterziehung, Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden am 28. und 29. September 1901. X. Vortrag: »Die Ausbildung der Lehrer in Seminaren« von Karl Muthesius-Weimar.

über Kunstwerke geschrieben, ist den jungen Lehrern bereitzustellen. Ein ausgezeichnetes Buch bietet hierzu Dr. M. Spanier, Seminardirektor in Münster. (Zur Kunst, Leipzig, Teubner 1905.) Wir finden da ausgewählte Stücke moderner Prosa zur Kunstbetrachtung und zum Kunstgenufs. Sie wollen zum andächtigen Betrachten der einzelnen Kunsterscheinung veranlassen, aber auch den Blick aufs Ganze des ästhetischen Verhaltens richten. Es sind folgende: »Kunstgenufs und helfendes Wort« und »Rethel, der Tod als Freund« von Ferd. Avenarius, »Deutsche Kunst« von Woldemar v. Seidlitz, »Albrecht Dürers Phantasiekunst: Ritter, Tod und Teufel« von Anton Springer, »Malerische Auffassungen und Techniken des Mittelalters und der Renaissance« und »das Natürliche in der Kunst« von Georg Hirth, »Rembrandt, der blinde Tobias« und »Rembrandts Hans« von Alfred Lichtwark, »Medusa« von Adolf Furtwängler, »Die Laokoongruppe« von Heinrich Ludwig Urlichs, »Gotische Schmuckformen« von Richard Bürkner, »Andreas Schlüter« von Richard Borrmann, »Zur Charakteristik Michelangelos« und »Aphorismen über Kunst« von Adolf Beyersdorfer, »Die Teppichkartons Raffaels: Der wunderbare Fischzug« von Heinrich Wölfflin, »Die Übergabe von Breda« von Karl Justi, »Vom Bauernhaus« von Paul Schultze-Naumburg, »Sachlicher Stil im Gewerbe« und »Was will die Hellmalerei?« von Cornelius Gurlitt, »Meifsner Porzellan« von Justus Brinckmann, »Etwas über Böcklin« von Gustav Floercke, »Ansprache bei Gelegenheit seines 60. Geburtstages« von Hans Thoma. — Das Büchlein, Seminaristen in die Hand gegeben, wird sie zum Kunstempfinden anregen und zu eignen Versuchen veranlassen.

VIII. Verzeichnis von Werken, die bei einer Auswahl für die Volksschule in Frage kommen. a) Vorbemerkungen. Wie bei den Literaturprodukten wird sich allmählich ein Kanon derjenigen Kunstwerke ausbilden, deren Anschauung für alle deutschen Kinder erwünscht ist. Dabei wird der individuelle Charakter des Lehrplans durch Einfügung der örtlichen Kunstwerke gewahrt. So ist das folgende Verzeichnis aufgestellt auf Grund der Arbeiten des Pädagog. Universitätsseminars zu Jena (s. besonders Itschner im IX. Heft 1901 und das Verzeichnis des Verfassers dieses Artikels in W. Rein, I. Schuljahr, 7. Aufl., S. 449 ff. und in den Mitteilungen des Vereins der Freunde Herbartischer Pädagogik in Thüringen Nr. 22, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann]). Das folgende Verzeichnis enthält mehr, als gezeigt werden kann, um dem subjektiven Geschmack gemäfs und nach den finanziellen Mitteln Auswahl treffen zu können. Die Kunstwerke sind inhaltlich geordnet, um den Anschlufs im Lehrplan zu kennzeichnen. Eine genetisch-ästhetische Stufenfolge auszubilden ist Sache des Zeichenlehrers. Das Verzeichnis enthält vorzugsweise deutsche Meister; solche ausländische Kunstwerke, die Gemeingut der Menschheit geworden sind, sind eingefügt. Es sind nicht nur Meister ersten Ranges aufgenommen worden, weil wir die Kunstwerke nicht nur nach ästhetischen Mafsstäben, sondern auch nach ethischen, psychologischen, heimatlichen usw. Erwägungen auswählen, weil die Lehrplanstoffe in die Sphäre des Ästhetischen gerückt werden sollen. Gerade die Historienbilder, die viele künstlerische Feinschmecker perhorrescieren, sind uns wertvoll. »Die Forderung der allerhöchsten künstlerischen Stufe bei der dem Kinde zu bietenden Kunst setzt eine Feinheit des Verständnisses voraus, die die meisten Kinder noch nicht haben und noch nicht haben können« (K. Lange). Allmählich erst werden wir die gröfseren Kinder dahinbringen, dafs sie über den Inhalt hinaus sich ästhetischer Lustgefühle bewufst werden.

Das Verzeichnis enthält die für Jena zugänglichen Originale, sonst müssen wir Reproduktionen bieten. Es ist zugleich ein Beweis, wie reich unsere nationale Kunst ist.

b) Verzeichnis für eine achtklassige Volksschule (nach dem Jenenser Lehrplan, mit vorzugsweiser Beschränkung auf die nationale Kunst).

I. Schuljahr

Märchen und Leben der Heimat

Franz Hein, Schneewittchen, Künstlersteinzeichnung. 75×55 cm. Leipzig, Voigt. Rahmen schwarz. 5 M.

Hans Thoma, Die 7 Schwaben. Farbige Originallithographie. Kinderserie von Breitkopf

& Härtels zeitgenössischen Kunstblättern. 40×50 cm. 2 M.

A. Lefler, Dornröschen, Schneewittchen, Hänsel und Gretel. Wiener Bilderbogen. Ges. f. vervielfält. Kunst. Farbig. 20 Pf.

A. Pock, Der Wolf und die 7 Geißlein. Wiener Bilderbogen. Ges. f. vervielfält. Kunst. Farbig. 20 Pf.

Felix Elßner, Deutsche Märchenbilder. 96×65 cm, à 3,60 M. Ausgewählt und bearbeitet von Lehmensick. (Rotkäppchen, Dornröschen, Frau Holle, Schneewittchen, Bremer Stadtmusikanten.) Dresden, Meinhold.

Walther Caspari, Märchenbilder in farbiger Künstlerzeichnung. 22×46 cm, 22×34 cm, 22×22 cm, gerahmt à 3 bis 5 M. Gestiefelter Kater, Rattenfänger, Dornröschen, Rotkäppchen, Aschenbrödel usw.) Leipzig, Voigtländer.

Moritz v. Schwind, Die 7 Raben. Holzschnitte, Dürr, Leipzig; Stiche, Piloty & Löhle, München.

Derselbe, Aschenbrödel.

Derselbe, Die schöne Melusine; in den gleichen Verlagen.

Hermann Vogel-Plauen, Grimmsche Märchen, illustrierte Buchausgabe von Braun & Schneider, München. 10 M.

Jungbrunnenhefte, Verschiedene Märchen, illustriert von Müller-Münster u. a. Berlin, Fischer & Franke.

Deutsche Wandfriese. Leipzig, Verlag von Breitkopf & Härtel. 40×100 cm, 3 M. (Ad. Luntz, Fischerboote, Hans C. Ulrich, Entengeschnatter, Ivo Puhonny, Wer will unter die Soldaten, Hans von Volkmann, Frühlingsreigen, M. Liebenwein, Katze und Maus u. a.)

Franz Hein, Knecht Ruprecht. Farbige Originallithographie. Leipzig, Kinderserie von Breitkopf & Härtel. 2 M.

Matthäus Schiestl, Schutzenglein. Kinderserie. 2 M.

Otto Fikentscher, Krähen im Schnee. Künstlersteinzeichnung, 75×55 cm. Leipzig, Voigtländer & Teubner. 4 M. Rahmen: dunkelviolett zu wählen.

Ludwig Richter, Schneewittchen, in der Monographie »Ludwig Richter« von Velhagen & Klasing.

Hans Thoma, Märchenerzählerin. Leipzig, Zeitgenössische Kunstblätter, Breitkopf & Härtel. 2 M.

Ludwig Richter, Christmarkt. Photolithographische Nachbildung von Holzschnitten. Volksbilder. Leipzig, Dürr. 50 Pf.

Hans Thoma, Kinderreigen. 50×34 cm. Seemanns farbige Kopien. 6 M.

Hans v. Volkmann, Spielende Kinder. 40×50 cm, farbige Lithographie. 2 M. Kinderserie der Zeitgenössischen Kunstblätter von Breitkopf & Härtel, Leipzig.

Otto Fikentscher, Klapperstorch. 40×50 cm, farbige Lithographie. Kinderserie der Zeitgenössischen Kunstblätter von Breitkopf & Härtel. 2 M.

Gertrud Caspari. Kinderfriese und Kinderbilder, (115×41 cm, 41×30 cm; 4,50 und 2,50 M); Entenliesel, Geburtstagskuchen, Gesangverein, Eindringling; die Nimmersatten, Mitleidige Seelen. Leipzig, R. Voigtländer.

Heinrich Vogeler-Worpswede, Hänsel und Gretel, 50×40 cm, 2 M. Leipzig, Breitkopf & Härtel. (Rahmen mit Pfefferkuchenherzen 5 M.)

Otto Ubbelohde, Der Froschkönig, 50×30 cm, 2 M. Leipzig, Breitkopf & Härtel.

II. Schuljahr

Robinson und Leben der Heimat

L. Dettmann, Der verlorene Sohn.

Franz Hoch, Fischerboote. 100×70 cm, Künstlersteinzeichnung. Leipzig, Teubner. 6 M. Rahmenfarbe dunkelrot.

Kallmorgen, Südamerikanische Dampfer im Hamburger Hafen. 100×70 cm, Künstlersteinzeichnug. Leipzig, Teubner. 6 M. Rahmenfarbe dunkelviolett.

J. F. Millet, Ährenleserinnen. Lichtdruck. Seemanns Wandbilder. 3 M.

H. v. Volkmann, Wogendes Kornfeld. 100×70 cm, Künstlersteinzeichnung. Leipzig, Teubner. 6 M. Passende Rahmenfarbe: gelbbraun.

Franz Hoch, Bach im Winter. 75×55 cm, Künstlersteinzeichnung. Leipzig, Voigtländer. 3 M. Rahmen: dunkelrot.

Erich Kuithan, Stille Nacht, heilige Nacht. 75×55 cm, Künstlersteinzeichnung. Leipzig, Teubner. 5 M. Rahmenfarbe: dunkelgrün.

Uhde, Lasset die Kindlein zu mir kommen. 60×78 cm, Seemanns Wandbilder. 3 M.

Ludwig Richter, Tischgebet. Photolithographische Nachbildung von Holzschnitten, Volksbilder. Leipzig, Dürr. 50 Pf.

Erich Kuithan, Ringelreihen. 40×50 cm, farbige Originallithographie. Leipzig, Kinderserie der Zeitgenössischen Kunstblätter von Breitkopf & Härtel. 2 M.

Otto Ubbelohde, Hühner. 40×50 cm farbige Originallithographie. Leipzig, Kinderserie der Zeitgenössischen Kunstblätter von Breitkopf & Härtel. 2 M.

Karl Biese, Christmarkt, 41×30 cm. Teubner, Leipzig. 2,50 M.

Emil Orlik, Rübezahl. Leipzig, Teubner. 75×55 cm. 5 M.

III. Schuljahr

Thüringer Sagen und Leben der Heimat

Hans Thoma, Ritter. Leipzig, Zeitgenössische Kunstblätter von Breitkopf & Härtel. 2 M.

Moritz von Schwind, Die 7 Taten der Barmherzigkeit der heiligen Elisabeth. Stiche von Thäter. Leipzig, Wigand.

Liebenwein, Walther von der Vogelweide, Wiener Bilderbogen. 10 Heller.

Moritz von Schwind, Das Leben der heiligen Elisabeth. Stiche von Lange. Leipzig, Wigand.

Näke, Die heilige Elisabeth. Meinhold, Dresden. Holzschnitt.

Ernst Liebermann, Buchschmuck zum Lesebuch fürs III. Schuljahr von den Verfassern der Schuljahre. Leipzig, Bredt.

Ludwig Richter, Die Kaisertochter Margarete entflieht von der Wartburg. Holzschnitt. Dresden, Meinhold & Söhne.
Wartburgalbum. Leipzig, Dürr.
M. v. Schwind, Der Falkensteiner Ritt. Lichtdruck. Seemanns Wandbilder. 3. M.
— —, Genoveva. Radierung. Leipzig, Dürr. 4,50 M.
Ernst Liebermann, Das Saaltal mit Rudelsburg und Saaleck. Farbige Originallithographie. Berlin, Fischer & Franke.
G. Barlösius, Die Wartburg. Farbige Lithographie. Berlin, Fischer & Franke. 20 M.
J. Brändel, Die Wartburg. 38×49 cm. Aquarellfacsimile. Leipzig, Seemann. 5 M.
Feldmann, Die Rudelsburg. Originalradierung. Berlin, Kluge & Morgenstern. 15 M.
Jakobi-Fritzsche, Die Rudelsburg. Thüringer Wandbilder. Altenburg, Bonde. 3,60 M.
C. F. Lessing, Winterlandschaft in Thüringen. Farbenlichtdruck. Berlin, Vereinigung der Kunstfreunde.
— —, Herbstlandschaft in Thüringen. Farbenlichtdruck. Berlin, Vereinigung der Kunstfreunde.
H. v. Volkmann, Die Sonn' erwacht. 100×70 cm. Künstlersteinzeichnung. Passende Rahmenfarbe dunkelviolett. Leipzig, Teubner.
Hans Thoma, Der Hüter des Tales. 50×40 cm. Leipzig, Zeitgenössische Kunstblätter von Breitkopf & Härtel. 2 M.
W. Steinhausen, Die Christnacht.
Gabriel Max, Jesus heilt ein krankes Kind. Farbenlichtdruck. Berlin, Vereinigung der Kunstfreunde.
Relief von der Schmiede zu Ruhla (Original, wird auf der Schulreise betrachtet).
Die Wartburg (auf der Schulreise besucht).

IV. Schuljahr

Altes Testament, Nibelungen (Gudrun), Wald und Wiese, Süddeutschland.

A

Rembrandt, Jakobs Segen (Cassel), Seemanns Wandbilder, 60×78 cm. 3 M.
Rembrandt, Moses zerschmettert die Gesetzestafeln, Photographie. Berlin. Photogr. Ges. 15 M.
Schnorr von Carolsfeld, Biblische Bilder.
Cornelius, Overbeck, Veit, Die Bilder zur Josephgeschichte aus der Casa Bartholdy in Rom, Reproduktion in Seemanns Bilderbogen.
Michelangelo, Moses, Seemanns Wandbilder. 3 M, oder Braun-Dornach, Kohledruck. 54×70 cm. 12 M.
Hans Holbein, Bilder zum alten Testament. München, Hirth.

B

Schnorr von Carolsfeld, Nibelungenbilder (Münchener Residenz).
Peter Cornelius, Nibelungenbilder (eins davon im Kunstwartverlag, München, Callwey, Lichtdruck. 2 M).
Lauffer, Chriemhild an der Leiche Siegfrieds. Farbig. Leipzig, K. F. Koehler. 10 M.
Hans Thoma, Siegfried. 50×40 cm. Leipzig, Zeitgenössische Kunstbilder von Breitkopf & Härtel. 2 M.
Robert Engels, Gudrun am Meeresstrande. 100×70 cm, Künstlersteinzeichnung. Leipzig. Voigtländer & Teubner. 6 M. Passende Rahmenfarbe: dunkelviolett.

C

Hans von Volkmann, Der Rhein bei Bingen. 100×70 cm, Künstlersteinzeichnung. Leipzig. Voigtländer. 6 M. Passende Rahmenfarbe: dunkelgrün oder dunkelviolett.
Hans Thoma, Taunuslandschaft. 50×40 cm. Zeitgenössische Kunstblätter von Breitkopf & Härtel. 2 M.
— —, Bernau im Schwarzwald. 2 M.
— —, Schwarzwaldbach. 2 M.
G. Kampmann, Mondaufgang. 100×70 cm, Künstlersteinzeichnung. Leipzig, Teubner. 6 M. Passende Rahmenfarbe: dunkelviolett.
O. Fikentscher, Fuchs im Ried. 100×70 cm. Künstlersteinzeichnung. Leipzig, Teubner. 5 M. Passende Rahmenfarbe: dunkelgrün.
Hans Thoma, Mainlandschaft. Berlin, Photogr. Gesellschaft.
Leistikow, Verschiedene Waldbilder.
Hans v. Volkmann, Die Sonn' erwacht. 100×70 cm. Teubner. Künstlersteinzeichnung. 6 M. Rahmen: dunkelviolett.
Adolf Luntz, Weiden am Neckar, Radierung. Karlsruhe, Künstlerbund. 30 M.
Walther Georgi, Schwäbisches Dorf. 100×70 cm. Künstlersteinzeichnung. 6 M. (Dunkelgrüner Rahmen.) Leipzig, Voigtländer.
Albert Haueisen, Pfälzischer Bauernhof, 100×70 cm. Künstlersteinzeichnung. Leipzig. Voigtländer, 6 M. (Dunkelgrüner Rahmen.)
Sofie Ley, Fingerhut im Walde. 160×70 cm. Künstlersteinzeichnung. Leipzig, Teubner. 6 M. (Dunkelgrüner Rahmen.)
Walter Conz, Schwarzwaldtanne. 100×70 cm. Künstlersteinzeichnung. Leipzig, Teubner. 6 M. (Dunkelroter Rahmen.)
Albert Haueisen, Der Köhler. 100×70 cm. Künstlersteinzeichnung. Leipzig, Teubner. 6 M. (Dunkelroter Rahmen.)

V. Schuljahr

Propheten und Leben Jesu I. Teil, Deutsche Geschichte (Hermann bis Otto I.), Feld, Nord- und Mitteldeutschland, Zeichnen (romanische Kunstperiode).

A

Michelangelo, Jeremia (Decke der Sistina). Kohledruck. Dornach i. E. Braun & Co. 15 Fr.
Schnorr von Carolsfeld, Bilderbibel. Photolithograph. Nachbildung von Holzschnitten. 55×65 cm. Leipzig, Wigand. à 75 Pf.
Bendemann, Jeremia.
— —, Die trauernden Juden im Exil.
Uhde, Heilige Nacht. Berlin, Photogr. Gesellschaft.
— —, Die Bergpredigt, München. Photographische Union. 66×85 cm. 12 M.

Kaiser Augustusstatue von Primaporta. 60×78 cm. Lichtdruck. Seemanns Wandbilder. 3 M.
L. Cranach d. ä.: Heilige Familie. Lichtdruck. Seemanns Wandbilder. 3 M.
Raffael, Madonna di San Sisto, in vielen Reproduktionen (auch in Seemanns Wandbildern 3 M oder auch Callwey, Vorzugsdruck 3 M oder Meisterbilder 25 Pf).
— —, Madonna del Granduca, in vielen Reproduktionen.
— —, Madonna della Sedia, in vielen Reproduktionen.
Albrecht Dürer, Madonna mit der Meerkatze.
— — Madonna mit der angeschnittenen Birne.
— — Madonna mit dem Apfel.
— — Ruhe in Ägypten (aus dem Marienleben), Reichsdruckerei. 90 Pf. (Zur Einzelbetrachtung geeignet.)
H. Holbein d. j., Madonna des Bürgermeisters Meyer, Darmstadt. Lichtdruck. Seemanns Wandbilder. 3 M.
Hans Thoma, Ruhe auf der Flucht nach Ägypten und Heilige Familie. Originallithographie. 40×50 cm. Breitkopf & Härtel. 2 M.
Bertel Thorwaldsen, Segnender Christus (Kopenhagen).
W. Steinhausen, Das Gastmahl. (Dieser nimmt die Sünder an und isset mit ihnen.) 88×118 cm, zweifarbig. Leipzig, Breitkopf & Härtel. 10 M.
Tizian, Zinsgroschen. Bildfläche 25×33 cm, farbig. Leipzig, Seemanns farbige Kopien. 2 M, in Passe partout 3 M, gerahmt 8 M oder Kunstwartvorzugsdruck 4 M.
W. Steinhausen, Der reiche Jüngling. Originallitographie. 40×50 cm. Breitkopf & Härtel. 2 M.
Eduard v. Steinle, Madonna unter den Blüten. Farbenlichtdruck. 95×74 cm. 30 M. Berlin. Verein der Kunstfreunde (für Mitglieder 20 M).
Walther Firle, Die heilige Nacht. Berlin. Photograph. Gesellschaft. 39×87 cm, Photogravure 40 M.
Fritz v. Uhde, Die heilige Nacht. Kunstwartverlag. Callwey. 50 Pf. (Zur Einzelbetrachtung.)

B

Hans Thoma, Wotan. Leipzig, Zeitgenössische Kunstblätter von Breitkopf & Härtel. 2 M.
Bandel, Hermannsdenkmal im Teutoburger Wald.
Hans Thoma, Walküre.
G. v. Kempf, Germanisches Dorf. Wiener Bilderbogen.
Arnold Böcklin, Heiliger Hain. München, Photogr. Union. 66×85 cm. 15 M.
Alfred Rethel, Das Leben Karls des Grofsen. 8 Farbenlichtdrucke. Berlin, Vereinigung der Kunstfreunde. à 20—40 M.
Karl Biese, Hünengrab. 100×70 cm. Künstlersteinzeichnung. Leipzig, Teubner. 6 M Rahmenfarbe: dunkelgrün.
Arthur Kampf, Germanentaufe. 100×70 cm. 6 M. Leipzig, Voigtländer. (Rahmen: schwarz.)
Karl Piloty, Thusnelda im Triumphzug des Germanikus. 110×90 cm. Kupferätzung, Facsimileformat. München. Hanfstengl. 30 M.
E. Herger, Germanen, auf zum Freiheitshampfe. 110×90 cm. München. Hanfstengl. 30 M.
Alexander Fick, Tejas Tod in der Gotenschlacht am Vesuv. Lohmeyers Geschichtswandbilder.
Steinle, Heinrich I. am Vogelherd. Schwarzdruck. Dresden, Meinhold & Söhne.

C

Hans v. Volkmann, Wogendes Kornfeld. 100×70 cm. Künstlersteinzeichnung. Leipzig, Teubner. 6 M. Passende Rahmenfarbe: gelbbraun.
Walther Georgi, Pflügender Bauer. 100×70 cm. Künstlersteinzeichnung. Leipzig, Teubner. 6 M. Passende Rahmenfarbe: dunkelviolett.
Hans Thoma, Bildnis eines Bauern. Leipzig, Zeitgenössische Kunstblätter von Breitkopf & Härtel. 2 M.
— — Landmädchen. Leipzig, Zeitgenössische Kunstblätter von Breitkopf & Härtel. 2 M. (Rahmen mit plastischer Verzierung nach Entwürfen von Hans Thoma. 10 M.)
Hellmuth Eichrodt, Säemann. 75×55 cm. Künstlersteinzeichnung. Leipzig, Teubner. 5 M.
Rudolf Schiestl, Heimkehr vom Felde. 57×44 cm. Kleine Wandbilder. 2,50 M. Voigtländer, Leipzig.
Albert Haueisen, Pfälzischer Bauernhof. 100×70 cm. Künstlersteinzeichnung. Leipzig, Voigtländer. 6 M. Passende Rahmenfarbe: dunkelgrün.
Karl Bantzer, Abendmahl in einer hessischen Dorfkirche. 100×70 cm. Leipzig, Voigtländer. 6 M. Passende Rahmenfarbe: dunkelviolett oder schwarz.
Hellmuth Eichroth, Droben stehet die Kapelle. 75×55 cm. Künstlersteinzeichnung. Teubner, Leipzig. 5 M.
Hans v. Volkmann, Vogelbeerbaum mit Ackersmann. Kunstdruckerei, Künstlerbund. Karlsruhe. 30 M.
— — Bachbett zwischen Äckern. Kunstdruckerei, Künstlerbund. Karlsruhe. 30 M.
— — Die Herde. Kunstdruckerei, Künstlerbund. Karlsruhe. 25 M.
Walther Georgi, Ernte. 100×70 cm. Künstlersteinzeichnung. Voigtländer. 6 M.
Walther Georgi, Schwäbisches Dorf. 100×70 cm. Künstlersteinzeichnung. Leipzig, Voigtländer. 6 M. Passende Rahmenfarbe: dunkelgrün.

D

Friedr. Kallmorgen, Niederdeutsche Dorfstrafse. 75×55 cm. Leipzig, Voigtländer. 5 M. Passende Rahmenfarbe: dunkelgrün.
Paul Flickel, Buchenwald bei Prerow. Berlin, Vereinigung der Kunstfreunde. 30 M.
Franz Skarbina, Königliches Schlofs, Berlin. 100×70 cm. Leipzig, Voigtländer. Rahmen: dunkelrot.
Karl Otto Matthäi, Krabbenfischer. 41×30 cm. 2,50 M. Künstlersteinzeichnung. Leipzig. Voigtländer.

J. v. Cissarz, Herbstnacht an der Nordsee 100×70 cm. Voigtländer, Leipzig. 6 M.
Otto Matthäi, Nordseeidyll. 75×55 cm. Leipzig, Teubner. 5 M.

E

Maria Laacher Abteikirche. 60×78 cm. Lichtdruck. Seemanns Wandbilder. 3 M.
Heinrich Otto, Kloster Maria Laach. Originalsteinzeichnung. Berlin, Fischer & Franke.
Michaeliskirche, Hildesheim. 60×78 cm. Lichtdruck. Seemanns Wandbilder. 3 M.
Jena, Kathol. Kirche. Im Original betrachtet.
Saalfeld, Stadtapotheke. Im Original betrachtet.
Klosterruine Paulinzella. Schulreise.
Klosterkirche Thalbürgel bei Jena. Schulreise.
Kirche Klosterlausnitz. Schulreise.
R. Bernt, Romanische Burganlage. Wiener Bilderbogen. 10 Heller.
— — Romanische Klosteranlage. Wiener Bilderbogen. 10 Heller.
Goldne Pforte des Freiberger Doms. 60×78 cm. Lichtdruck. Seemanns Wandbilder. 3 M.
Kaiserhaus, Goslar. Schulreise.
Stiftskirche, Gernrode. Schulreise.
Arnstadt, Liebfrauenkirche. Schulreise.
Naumburg, Dom. Schulreise.

VI. Schuljahr

Leben Jesu, II. Teil; Otto I. bis Rudolf von Habsburg; Kleinbürger, Handwerk; Alpen, Mittelmeerländer, Österreich; Zeichnen (got. Periode)

A

Albrecht Dürer, Der verlorene Sohn. Heliogravure. Reichsdruckerei. 3 M.
Joseph v. Führich, Der verlorene Sohn. Bildercyklus.
W. Steinhausen, Lehrender Christus. 100×70 cm. Künstlersteinzeichnung. Leipzig, Voigtländer. 6 M.
F. v. Uhde, Bergpredigt. Photograph. Union. 66×85 cm. 12 M.
Rembrandt, Hundertguldenblatt. Kunstverlag, Callwey. 25 Pf. (Zur Einzelbetrachtung geeignet) oder auf japan. Papier. Reichsdruckerei. 9 M.
E. v. Gebhardt, Abendmahl. Berlin, Photogr. Gesellschaft. 55×86 cm. 1,50 M.
Lionardo da Vinci, Abendmahl. 60×78 cm. Lichtdruck. Seemanns Wandbilder. 3 M oder farbig. Leipzig, K. F. Koehler. 6 M oder 70×75 cm. Doppelblatt. Verein der Kunstfreunde. Berlin. 60 M.
F. v. Uhde, Abendmahl. Photogr. Gesellschaft. 15 M.
Schongauer, Die grofse Kreuztragung. Reichsdruckerei. 6 M.
Adam Kraft, Die siebente Station Christi. Lichtdruck. Seemanns Wandbilder. 3 M.
Ernst Rietschel, Pietà.
Michelangelo, Pietà. 60×78 cm. Lichtdruck. Seemanns Wandbilder. 3 M.
Böcklin, Pietà.
Klinger, Pietà. Berlin, Photogr. Gesellschaft. 15 M.
Feuerbach, Pietà.
Albrecht Dürer, Christus am Kreuz. Kunstwartvorzugsdruck. 1 M.
Rubens, Kreuzabnahme. 60×74 cm. Lichtdruck. Seemanns Wandbilder. 3 M.
H. Holbein d. j., Christus im Grabe. (Basel). Kohledruck. Dornach i. E., Braun & Co. 15 Fr.
Wilhelm Steinhausen, Christus der Gekreuzigte. 100×70 cm. Leipzig, Voigtländer. 6 M. Rahmenfarbe: schwarz.
Hans Thoma, Christus am Ölberg. Zeitgenöss. Kunstblätter. Breitkopf & Härtel. 2 M.
— — Leichnam Christi. Ebenda.
— — Kreuzigung. Ebenda.

B

W. Kaulbach, Otto III. im Grabgewölbe Karls des Grofsen.
— — Kreuzfahrer.
Alfred Rethel, Gebet vor der Schlacht bei Sempach. 60×78 cm. Lichtdruck. Seemanns Wandbilder. 3 M.
Wiener Bilderbogen, Rudolf v. Habsburg, Ritterzeit und viele andere. Herausgeg. vom Verein für vervielfält. Kunst. Wien, à 10 Heller.
Alfred Rethel, Otto III. in der Gruft Karls des Grofsen. Meisterbilder des Kunstwarts. 27×36 cm. 25 Pf. (Zur Einzelbetrachtung, jedes Kind 1 Exemplar.) München, Callwey.
Alexander Zick, Reichsfest bei Mainz. Lohmeyers Geschichtswandbilder.
Karl Gehrts, Heinrich V. in der Reichsversammlung zu Worms. Lohmeyers Geschichtswandbilder.

C

Adolf Luntz, Schwäb. Städtchen. 100×70 cm. Künstlersteinzeichnung. Leipzig, Voigtländer. 6 M. Passende Rahmenfarbe: dunkelgrün oder violett.
Franz Hein, Am Webstuhl. 100×70 cm. 6 M. Leipzig, Teubner. Wiener Bilderbogen, Handwerk im Mittelalter u. a. à 10 Heller.

D

Franz Hoch, Morgen im Hochgebirge. 75×55 cm. Künstlersteinzeichnung. Leipzig, Teubner. 4 M. Rahmenfarbe: dunkelrot.
Freiherr v. Myrbach, Aus den Dolomiten. 100×70 cm. Künstlersteinzeichnung. Leipzig, Voigtländer. 6 M. Rahmenfarbe: schwarz.
Max Roman, Römische Campagna. 100×70 cm Künstlersteinzeichnung. Leipzig, Teubner. 6 M. Rahmenfarbe: dunkelviolett.
Ed. Euler, Schlofs Tirol bei Meran. 100×70 cm. Künstlersteinzeichnung. Leipzig, Voigtländer. 6 M. Rahmen: rotbraun, dunkelviolett, auch Gold.
P. v. Ravenstein, Altes Schlofs in Bregenz. 75×55 cm. Künstlersteinzeichnung. Leipzig, Voigtländer. 5 M. Rahmen: dunkelrot.
Anton Glück, Alm im Hochgebirge. 100×70 cm. Leipzig, Voigtländer. 6 M. Rahmen: schwarz.

Oswald Achenbach, Marktplatz in Amalfi. Verein d. Kunstfreunde.
Paul von Ravenstein, Venezia. 75×55 cm. 5 M. Künstlersteinzeichnung. Leipzig, Voigtländer.

E

Elisabethkirche, Marburg. 60×78 cm. Lichtdruck. Seemanns Wandbilder. 3 M.
Strafsburger Münster. 60×78 cm. Lichtdruck. Seemanns Wandbilder. 3 M.
Kölner Dom, Inneres und Äufseres. 60×78 cm. Lichtdruck. Seemanns Wandbilder. 3 M.
Der schöne Brunnen, Nürnberg. 60×78 cm. Lichtdruck. Seemanns Wandtafeln. 3 M.
Limburger Dom. 60×78 cm. Lichtdruck. Seemanns Wandbilder. 3 M.
Marienburg (Westpr.). 60×78 cm. Lichtdruck. Seemanns Wandbilder. 3 M.
Marktplatz in Lübeck. 60×78 cm. Lichtdruck. Seemanns Wandbilder. 3 M.
St. Blasiusaltar, Kaufbeuren. 60×78 cm. Lichtdruck. Seemanns Wandbilder. 3 M.

Jena, Stadtkirche
Lobeda, Wandgemälde in der Kirche und Kanzel
Ziegenhain, Chor der Kirche
Wenigenjena, Schillerkirche
Ammerbach, Kopf des heiligen Wigbert
Lichtenhain, Wandgemäldereste
Jena, Collegienkirche
Jena, Universitätsbibl. Bilderhandschriften mit Miniaturen)
Jena, Rathaus, Johannisstrafse, Pulverturm
Stadtilm, Stadtkirche
Saalfeld, Johanniskirche
Kahla, Chorbau der Stadtkirche
Coburg, Moritzkirche
Pöfsneck, Rathaus u. Stadtkirche
Naumburg, Dom
Erfurt, Dom

werden auf Schulreisen und Schulgängen eingehend besichtigt.

VII. Schuljahr

Apostelgeschichte (Paulus) u. Kirchengeschichte; Rudolf von Habsburg bis 30jährigen Krieg; Grofsbürger; Verkehrsmittel; Aufsereuropäische Erdteile; Zeichnen (Renaissance)

A

Albrecht Dürer, Die 4 Apostel Johannes, Petrus, Paulus, Markus. Seemanns Wandbilder oder Seemanns farbige Kopien. 60×25 cm. 5 M.
Peter Cornelius, Die apokalyptischen Reiter. Lichtdruck. Seemanns Wandbilder. 60×78 cm. Kunstwartvorzugsdruck. 2 M.
W. Kaulbach, Zerstörung Jerusalems.
— — Christenverfolgung unter Nero.
Peter Paul Rubens, Bischof Ambrosius und Kaiser Theodosius (Wien). Seemanns Wandbilder. 3 M.
Albrecht Dürer, Allerheiligenbild. Seemanns Wandbilder. 3 M.

B

A. v. Menzel, Gutenberg. Tondruck. Dresden, Meinhold.
Camphausen, Kaiser Max und Albrecht Dürer. Dresden, Meinhold.
C. F. Lessing, Hufs auf dem Scheiterhaufen.
Spangenberg. Luther im Kreise seiner Familie. Photograv. 12 M.
Albrecht Dürer, Holzschuher. Seemanns Alte Meister, farbig. Facsimile 29×22 cm. 1 M; auch Seemanns Wandbilder Nr. 157.
Matthäus Schiestl, Albrecht Dürer auf der Reise nach den Niederlanden am 16. Juli 1520. 100×70 cm. Leipzig, Voigtländer. 6 M.
Albrecht Dürer, Maximilian I. 60×78 cm. Lichtdruck. Seemanns Wandbilder. 3 M.
— — Selbstbildnis. Seemanns Alte Meister. Dreifarbenrasterdruck. 1 M.
Karl Bauer, Luther. 60×50 cm. 3 M. Teubner, Leipzig.
Wislicenus, Luther auf dem Reichstag zu Worms. 95×55 cm. Leipzig, Wachsmuth. 10 M.
Ernst Rietschel, Lutherdenkmal. Worms.
A. van Dyck, Gustav Adolf. 60×78 cm. Lichtdruck. Seemanns Porträtgalerie (Nr. 218). 3 M.
Tizian, Reiterporträt Karls V. Seemanns Porträtgalerie. 3 M.
Friedrich Drake, Denkmal Johann Friedrichs des Grofsmütigen auf dem Marktplatze zu Jena.
Raffael, Leo X, Seemanns Porträtgalerie.
Gustav Spangenberg, Der Knabe Luther bei Frau Cotta. Photogravure. 39×33 cm. Photogr. Ges. Berlin. 15 M.
Hans Holbein d. j., Ablafshandel.
Gustav Hellqvist, Überführung der Leiche Gustav Adolfs von Wolgast nach Stockholm. 74×95 cm. Berlin. Ver. d. Kunstfreunde. 30 M.
Wilh. Räuber, Gustav Adolfs Tod bei Lützen. Ausgewählte Bilder der Leipziger Illustr. Zeitg. J. J. Weber.
A. van Dyck, Wallenstein. 60×78 cm. Lichtdruck. Seemanns Porträtgalerie (No. 217). 3 M.
Carl Becker, Karl V. bei Fugger. Vereinigung der Kunstfreunde. Berlin, Farbenlichtdruck. 20 M.
Fr. Hals, Festmahl der Bogenschützen. 60×78 cm. Lichtdruck. Seemanns Wandbilder. 3 M.
Julius Scholtz. Gastmahl in Eger.
Wouwermann (1619—1668), Viele Kriegsbilder.

C

L. Dettmann, Vulkanwerft bei Stettin. 100×70 cm. Künstlersteinzeichnung. Teubner. 6 M. Rahmenfarbe: dunkelgrün.
Carl Biese, Im Stahlwerk bei Krupp. 100×70 cm. Teubner. 6 M. Künstlersteinzeichnung. Passende Rahmenfarbe: dunkelgrün.
Paul v. Ravenstein, Brigg im Hafen. 75×55 cm. Künstlersteinzeichnung. Leipzig, Voigtländer. 5 M.
Gustav Kampmann, Eisenbahn am Abend. Karlsruher Künstlerbund. 25 M.
Friedr. Kallmorgen, Lokomotivenwerkstätte. 100×70 cm. Leipzig, Teubner. 6 M. Rahmen: dunkelgrün.
Otto Matthäi, Schiff im Schwimmdock. 100×70 cm. Leipzig, Teubner. Vorzugsdruck, 40 M.

1902. — Viktor Cherboulicz, Die Kunst und die Natur, übersetzt von Weber. Ascona 1905. — Paul Schultze-Naumburg, Kulturarbeiten. 2 Bde. München 1902. — Hermann Obrist, Neue Möglichkeiten in der bildenden Kunst. Leipzig 1903. — Alfred Lichtwark, Wege und Ziele des Dilettantismus. München 1894. — Ders., Vom Arbeitsfeld des Dilettantismus. Dresden 1897. — Hermann Grimm, Beiträge zur deutschen Kulturgeschichte. Berlin 1897, Anwendung des Skioptikons (s. auch d. Art.). — Fedor Lindemann, Das künstlerisch gestaltete Schulhaus. Leipzig 1904. — Arthur Kiesel, Die Welt des Sichtbaren, eine Betrachtung über die Art und Weise unseres Sehens. Ebenda 1905. — K. H. Scheumann, Von der Eroberung der Landschaft. Gedanken über ästhetische Naturauffassung. Dresden 1905. — Prof. Dr. R. Kautzsch, Die deutsche Illustration. Leipzig 1905. — Richard Bürkner, Kunstpflege in Haus und Heimat. Ebenda 1906. — Dr. Spanier, Hans Thoma und seine Kunst fürs Volk. Mit vielen Abbildungen. Ebenda 1903. — Waetzold, Das Kunstwerk als Organismus. Ein ästhetisch-biologischer Versuch. Ebenda 1905. — Hildebrand, Das Problem der Form in der bildenden Kunst. Strafsburg 1905.

3. Künstlerische Erziehung: Rein, Pickel, Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts (seit 1878 erschienen; 1. Schuljahr, 7. Aufl. 1903). Leipzig. [In diesem Werke wurde von Anfang an die Berücksichtigung der Werke der bildenden Kunst: in einem Anschauungskursus neben dem Darstellungskursus des Zeichenunterrichts verlangt.] — Alfred Lichtwark, Kunst und Schule. Hamburg 1887. — Konrad Lange, Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend. Darmstadt 1893. — W. Rein, Ausführliche Besprechung dieses Buches im XXVI. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik. Dresden. — Georg Hirt, Die Volksschule im Dienste der künstlerischen Erziehung des deutschen Volkes. Leipzig 1897. — Versuche und Ergebnisse der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg. 2. Aufl. Hamburg 1901. — Liberty Tadd, Neue Wege zur künstlerischen Erziehung. Leipzig 1900. — Dr. M. Spanier, Künstlerischer Bilderschmuck für Schulen. 3. Aufl. Ebenda 1902. — A. Seemann, Der Hunger nach Kunst. Ebenda 1901. — E. Linde, Kunst und Erziehung. Gesammelte Aufsätze. Ebenda 1901. — H. Itschner, Über künstlerische Erziehung vom Standpunkte der Erziehungsschule. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1901 (mit einem Lehrplan). — Konrad Lange, Das Wesen der künstlerischen Erziehung. Ravensburg 1902. — Kunsterziehung, Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden. Leipzig 1902. — C. Schubert, Die Werke der bildenden Kunst in der Erziehungsschule. Dresden 1903. — Prof. Dr. W. Rein, Bildende Kunst und Schule. Eine Studie zur Innenseite der Schulreform. Mit drei Tabellen für den Unterricht der Bürgerschulen (Rektor Schubert, Altenburg), Gymnasien (Oberlehrer Ankel-Frankfurt a. M.) und höheren Mädchenschulen (Dir. Dr. Schirlitz-Frankfurt a. M.). Dresden 1902. — H. Wolgast, Die Bedeutung der Kunst für die Erziehung. Leipzig 1903. — W. Spohr, Fritz Stahl u. a., Die Kunst im Leben des Kindes. Handbuch für Eltern und Erzieher. Berlin 1902. — Marx Lobsien, Kind und Kunst. Einige experimentelle Untersuchungen zu einigen Grundfragen der Kunsterziehung, in Rein-Flügel, Zeitschr. f. Philos. u. Päd. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1905. 5. u. 6. Heft. — Paul Blauert, Künstlerische Erziehung in den Mitteilungen der Herbartfreunde Thüringens. Nr. 22 u. 23. Ebenda 1903. — Carl Rösener, Kunsterziehung im Geiste Ludwig Richters. Gütersloh 1905. — Conr. Schubert, Einige Aufgaben der Kinderforschung auf dem Gebiete der künstlerischen Erziehung. Ebenda 1905. — Dr. S. Levinstein, Kinderzeichnungen bis zum 14. Lebensjahre. Mit Parallelen aus der Urgeschichte, Kulturgeschichte und Völkerkunde. Mit 169 Figuren. Mit einem Anhang von Prof. Dr. L. D. Lamprecht. Leipzig 1905.

4. Praxis des Kunstunterrichts: Alfred Lichtwark, Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken. 3. Aufl. Dresden 1900. — Käthe Kautzsch, Versuche in der Betrachtung farbiger Wandbilder mit Kindern. Leipzig 1903. — Alfred Lichtwark, Hans Holbeins Bilder des Todes. Hamburg 1897. — Ferd. Avenarius, Begleitworte zu den Meisterbildern des Kunstwarts. — Walter Geisel, Wie ich mit meinen Jungens Kunstwerke betrachte. Glückstadt, Holstein 1904. — Conr. Schubert, Das schwäbische Städtchen von Luntz, in W. Reins 1. Schuljahr, 7. Aufl., § 445. — Hermann Itschner, Einführung in den Kirchenbaustil der romanischen Periode. Rein, Pädag. Seminar, IX. Heft. — B. Breull, Kunstpflege in der Schule (Tizian, Zinsgroschen; Hans Thoma, Märchenerzählerin; Ludwig Richter, Gruselige Geschichten und Biese, Hünengrab); Müller, Fröbelhaus. Dresden 1901. — Aus der Praxis der schulmäfsigen Kunstpflege. Im Selbstverlage des Elberfelder Lehrervereins. 1903. — Fritz Lehmensick, Zu den Thüringer Sagenbildern von Schwind, in Heft IX des Pädag. Univ.-Seminars zu Jena. — Hugo Landmann, Zu Alfred Rethels Totentanz, in W. Rein. Aus dem Pädag. Univ.-Sem. zu Jena. Heft X, 20 bis 22. — P. Blauert, Die Harzreise im Dienste des ästhetischen Interesse. Ebenda. Heft X. — Conr. Schubert, Wilhelm Steinhausens »Jesus nimmt die Sünder an und isset mit ihnen«. Pädag. Studien von Dr. Schilling. Dresden 1905. — Dr. M. Spanier, Zur Kunst, ausgewählte Stücke moderner Prosa zur Kunstbetrachtung und zum Kunstgenufs herausgegeben, mit Einleitung, Anmerkungen und Bilderanhang. Leipzig 1905.

5. Zeitschriften (speziell für künstlerische Erziehung): Kunstwart, Herausgeber: Ferdinand Avenarius. München, Callwey (enthält viele Aufsätze zur Kunsterziehung und zur künstlerischen Selbstkultur der Erwachsenen). I.—XVIII. Jahrgang. — Kind und Kunst. Illustrierte Monatsschrift für die Pflege der Kunst

im Leben des Kindes, Herausgeber: Hofrat Alexander Koch, Band I (Oktober 1904 bis September 1905), Verlagsanstalt Alexander Koch-Darmstadt und Leipzig (will ein Centralorgan sein für alle Bestrebungen, die die künstlerische Erziehung bezwecken; besonders aber will sie die Familie für sie interessieren und bietet neben theoretischen Aufsätzen viele Abbildungen, Anleitungen zu Spielen und zu künstlerischer Betätigung, Märchen, Erzählungen, Gedichte, Lieder, Reigen, dann Zeichnungen und Modellierarbeiten von Schülern, Abbildungen von Spielsachen, Kinderzimmern usw. Unter den theoretischen Erörterungen sind Aufsätze von Konrad Lange-Tübingen, Pabst-Leipzig, Dr. Spanier-Münster, Loewenberg-Hamburg, Scherer-Büdingen, Muthesius-Weimar). — Der Säemann, Monatsschrift für Pädagogische Reform. Herausgegeben von der Hamburger Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung. Schriftleiter: Carl Götze-Hamburg. 1. Jahrg. 1905, Teubner, Leipzig. (Diese Zeitschrift will, zugleich für den Fachmann und den Laien, der Entwicklung des Schulwesens in den grofsen Bewegungen ihres Verlaufes folgen und besonders den neuen Ideen, die sich um die »künstlerische Erziehung« gruppieren, in weiteren Kreisen Verständnis erwecken. Der erste Jahrgang enthält Abhandlungen von Lichtwark, Obrist, Natorp, Carl Götze, Arthur Bonus, Ludwig Gurlitt, Scharrelmann, Anthes, Otto Ernst, Kuhlmann, Schwindrazheim u. a.) — Jahrbuch für den Zeichen- und Kunstunterricht, herausgegeben von Realgymnasialoberlehrer Friese. I. Jahrg. 1905. Hannover.

Altenburg. Conrad Schubert.

Kunst und Gymnastik

A. Die bildende Kunst und die Gymnastik: 1. Verhältnis beider zueinander. 2. Der gymnastisch Geschulte als Subjekt künstlerischen Geniefsens a) am eigenen Leibe b) am Kunstwerk. 3. Der gymnastisch Geschulte als Objekt des Kunstgenusses. B. Die Musik und die Gymnastik: 1. Rhythmus. 2. Melodie und Harmonie. C. Gesang, Poesie und die Gymnastik.

A. Die bildende Kunst und die Gymnastik. 1. »Der Kern und Mittelpunkt aller Kunst, an den sich alle Beziehungen knüpfen, von dem sich die Künste in der weitesten Entwicklung loslösen, bleibt der Mensch und der menschliche Körper« (Klinger). Hier liegen die Wurzeln aller Beziehungen zwischen Kunst und Gymnastik. Denn Aufgabe der Gymnastik ist ebendieselbe wie die der Plastik und in weiten Gebieten auch die der Malerei: Freude an schönen gesunden Körpern zu erwecken. Aber jene Beziehungen reichen viel weiter. In der Kunst bilden Künstler, Kunstwerk und Kunstfreund eine Dreiheit. In der Gymnastik ist jeder sein eigener Künstler und Kunstfreund zugleich. In ihr fliefsen Subjekt, in dem sich so Schöpfer und Geniefser vereinigen, und Objekt zur Einheit zusammen. Sie läfst die Leibesschönheit gleichsam aus erster Hand geniefsen; und da sie diesen Genufs ohne besondere Veranstaltungen in allen Lebenslagen ermöglicht, begreift man, ein wie wichtiger Kulturfaktor sie sein kann.

2. a) Wie bringe ich den gymnastisch Übenden zum Genufs der schönen Formen seines bewegten Körpers? Nicht durch Anschauung noch durch Belehrung. Jene wird durch die Bewegung selbst so gut wie unmöglich gemacht, die Wirkung dieser ist in aestheticis immer zweifelhaft, beide würden für den Anfänger sehr erheblich beeinträchtigt durch die Verdeckung unseres Körpers mit Kleidern, die wir nach dem Stande unserer Kultur und in unserem Klima nicht entbehren können. Ebenso falsch wäre es, zur Erweckung jenes Genusses nichts zu tun und sein Erstehen der Natur und der beliebig gewählten gymnastischen Bewegung zu überlassen. Auch Kinder und Naturmenschen können ästhetisch vollendet schöne Bewegungen hervorbringen, und lachende Freude kann ihnen dabei vor Wohlbehagen aus den Augen strahlen. So wertvoll für die Erziehung diese Freude auch ist, ästhetisch künstlerischen Genufs bedeutet sie noch nicht. Dieser ist erst da vorhanden, wo er mit Bewufstsein seiner selbst verbunden ist. Ebensowenig wie Persönlichkeit, gibt es ästhetischen Genufs ohne Bewufstsein. Das Gegenteil behaupten, wie es in der modernen Pädagogik wohl geschieht, heifst Jahrtausende von Entwicklungsarbeit negieren. Demnach ist die Aufgabe der erziehlichen Gymnastik, den Übenden mit dem Bewufstsein von der Schönheit seiner Leibesbewegungen zu erfüllen.

Dies geschieht dadurch, dafs man ihm in planvollem Unterricht bestimmte Aufgaben zu erledigen, bestimmte Hindernisse zu bewältigen gibt. Durch methodisches Fortschreiten vom Leichteren zum Schwereren wird er zum Können von gymnastischen Übungen gebracht, die möglichst alle Teile des Körpers in Anspruch nehmen. Der

Lehrer übt selbst vor oder läfst die Übung von einem besonders gut beanlagten Schüler vorzeigen. Die übrigen Schüler sehen in rohen Umrissen die Bewegung der Glieder des Vorübenden. Sie versuchen sie nachzuahmen. Der Lehrer, der die Wirkungen und Bedingungen der Übung in physiologischer wie ästhetischer Beziehung gründlich kennt und daher Fehler trotz der Kleider genau sieht, verbessert Haltung und Bewegung solange, bis sie ästhetisch schön sind. Das Bild der fertigen Übung behält der Schüler in einem Körpergefühl, das ihm aus den dunklen Erinnerungsbildern aller einzelnen Muskel- und Innervationsgefühle erwächst. Jetzt empfindet und geniefst er die Schönheit der Bewegung durch alle Kleider hindurch. Übung kommt zu Übung. Er gewinnt das Gefühl der absoluten Herrschaft über seinen Körper, zweifellos ein hohes künstlerisches Gefühl. Der Korrekturen des Lehrers bedarf es immer weniger. Auch wo der Lehrer niemals Haltungsfehler verbessert hat, beim fröhlichen Spiel, wird sich der Gewandte bald seiner schönen Bewegungen bewufst, weil ihm ihre Gesetze in Fleisch und Blut übergegangen sind.

Diese Gesetze sind sehr einfach. Vor allem: Das gymnastisch Schöne ist nicht immer mit dem plastisch Schönen gleichbedeutend. Dieses erfüllt nur den Raum, jenes aber auch die Zeit. Die gymnastische Bewegung besteht aus Reihen von Teilbewegungen, die in der Zeit aufeinanderfolgen. Zur Darstellung der plastischen wählt der Künstler unter diesen allen eine einzige aus, diejenige, die ihn ästhetisch am meisten befriedigt und die Bewegung in ihrer Ganzheit am eindrucksvollsten charakterisiert. Dabei ist durchaus nicht notwendig, dafs alle Teilbewegungen ihn überhaupt noch ästhetisch befriedigen würden. Tatsächlich wird es sehr wenige gymnastische Bewegungen geben, die in all ihren successiven Teilen künstlerisch darstellbar wären. Der Schwimmer im ersten Tempo seiner Bewegung ist immer, der Springer in dem Augenblick, da er am höchsten über dem Hindernis fliegt, recht häufig eine Fratze. Selbst der stolz dahinschreitende Mensch sieht in einzelnen Stadien seiner Gehbewegung, wie Momentphotographien zeigen, mehr komisch als stolz aus. Dennoch können die Bewegungen des Schwimmens, Springens, und Gehens ästhetisch sehr schön wirken. Die Edelgestalt des Menschenleibes zeigt sich zweifellos am ausgeprägtesten in der aufrechten Haltung mit hoch in die Luft ragendem Haupte. Dennoch können Gerätübungen, bei denen vorübergehend der Kopf abwärts gerichtet ist, ästhetisch durchaus befriedigen. Der Eindruck, den eine gymnastische Bewegung auf uns ausübt, entsteht eben nicht durch einfache Addition der Eindrücke der vielen Teilbewegungen. Sie verschmelzen vielmehr zu einem neuen organischen Ganzen, und dieses Ganze übt eine einheitlich-ästhetische Wirkung. Jede gymnastische Bewegung dient der Darstellung einer Idee oder der Erreichung eines bestimmten Zweckes. Solange dieser Zweck oder diese Idee physiologisch und ethisch einwandfrei sind, kann man als Grundsatz aufstellen: jede ihnen dienende gymnastische Bewegung wirkt schön, wenn sie in höchstem Mafse zweckentsprechend ist; wenn der bewegte Körper in allen Teilen die Bestimmtes wollende Persönlichkeit versinnlicht; wenn der Wille gleichsam bis in die letzten Muskeln hineinprojiziert ist. Mit andern Worten: Diejenige Ausführung einer Bewegung ist die schönste, die mit dem geringsten Mafs von Anstrengung ohne alle unnötigen Mitbewegungen das Gewollte sicher erreicht (das ästhetische Prinzip von der ökonomischen Verwendung der Mittel; le minimum d'effort — le maximum d'effet). Aus dieser Definition der schönen gymnastischen Bewegung folgt von selbst, dafs sie keineswegs immer weich und anmutig verlaufen mufs. Auch unser fester Turnmarsch, auch Ruck und Zuck haben zur Darstellung drohender männlicher Kraft ihren Wert. Zu beachten ist ferner, dafs das ethische Lebensideal, dem die Ideen und Zwecke gymnastischer Übungen gemäfs sein müssen, nicht zu allen Zeiten unwandelbar dasselbe geblieben ist. Es scheint, dafs wir uns heute in einer Übergangsperiode befinden, die neue Werte prägt. Wir wünschen uns die deutsche Frau der Zukunft sehniger und kräftiger, den deutschen Mann weniger derb und ungeschlacht. Wir halten der Frau vor, dafs nur aus vollendeter Kraft die Anmut hervorgehe, und betonen gleichzeitig

dem Manne gegenüber, dafs diese Kraft keine rohe zu sein brauche. Die Gymnastik wird sich diesen Wandlungen anzubequemen haben, indem sie im Übungsstoff der Mädchen auf ausgiebige, kraftentwickelnde, in dem der Knaben auf elastische, schwunghafte, zügige Bewegungen erhöhten Wert legt.

Die Aufgabe der Gymnastik, zum künstlerischen Geniefsen zu erziehen, fordert die Erfüllung einiger weiterer Bedingungen für ihre Handhabung. Die Grundstimmung solchen Geniefsens ist Heiterkeit des Gemüts. Daher ist ein frischer, fröhlicher Betrieb für den gymnastischen Unterricht Lebensbedürfnis. Der Turnplatz sei der »Lustplatz der deutschen Jugend« (Spiefs). Wie jeder andere Unterricht hat auch der gymnastische, wenn er die Schüler zum Können führen soll, feste Lehrpläne nötig. Diese seien eng genug, um dem Durchschnitt der Lehrer Halt und Weiser zu sein, aber auch weit genug, um zu ermöglichen, dafs reicher begabte Persönlichkeiten sich frei entfalten und dafs die Individualität der Schüler möglichst berücksichtigt wird. Massen von Schülern kann man zu sicherem Können nur durch methodisch geregelten Unterricht bringen. Dieser sollte niemals in mechanischen Drill ausarten. Er werde reichlich belebt durch Kürturnen und Spiele, die der Selbsttätigkeit und Persönlichkeit der Turnenden freiere Entwicklung ermöglichen. Mit den Übungen, die Kräfte ausbauen und sammeln, mögen andere in ständigen Wechsel treten, die Kräfte lösen (Möller). Sonne und Luft wirken lebensweckend. So turne man möglichst im Freien, am besten bei grünen Bäumen, auf grünem Rasen und verbinde den Unterricht mit Wanderungen und Turnfahrten. Die Kleidung sei frei und leicht. Ästhetische Gründe fordern, dafs sie den Turnenden in keiner Bewegung hemmen und ihn das Gefühl seiner Körperlinien voll empfinden lassen, dafs sie ferner dem Lehrer alle Korrekturen der Haltung ermöglichen. Man hat vorgeschlagen, Turnschüler im Sommer mit entblöfstem Oberkörper und nackten Beinen, also nur mit Schuhen und Hosen bekleidet, turnen zu lassen (Kerschensteiner).

b) Jeder Kunstgenufs sollte ein innerliches Nachschaffen des Geschauten sein. Es sind nicht dieselben Augen, die den leidenden Christus und die einen Siegfried sehen. Man betrachte den Kunstenthusiasten, ganz gleich ob er völlig naiv oder ästhetisch geschult dem Kunstwerk gegenübertritt, vor einer heroischen Gestalt in mächtiger Bewegung. Seine Augen werden grofs und leuchtend, sein Kopf hebt sich, die Halsmuskeln werden straff, die Brust wölbt, die Faust ballt sich. Man sehe denselben vor dem unter der Kreuzeslast zusammensinkenden Christus. Wie auch er gleichsam zusammensinkt, wie sein Kopf sich neigt, seine Hände schlaff werden. (Man vergl. R. Schulze, Die Mimik der Kinder beim künstlerischen Geniefsen, Leipzig 1906.) Alle diese Gebärden sind Reflexbewegungen, Symbole von innerlichen Vorgängen. Der Beschauer reproduziert innerlich die Bewegung des im Kunstwerk Geschauten, und erst dadurch, dafs ihm das Kunstwerk so zum eigenen Erlebnis wird, geniefst er es völlig. Es ist klar, welche Vorteile hier der gymnastisch Geübte mit feingebildetem Körpergefühl und wohl funktionierendem motorischen Apparat hat. Es wird ihm leicht, die Bewegung, die seinen geschmeidigen Gelenken längst geläufig ist und die der Künstler nur in einem Moment ihres Verlaufes darstellen konnte, in ihrem Gesamtverlaufe zu reproduzieren. Er braucht sie im Kunstwerk nicht einmal sogleich in allen ihren Teilen mit den Augen wahrgenommen zu haben. Irgend eine Straffung eines Muskels, eine Gebärde wird ihm zum Merkzeichen und erweckt ihm das Erinnerungsbild einer Bewegung, die er längst schon ästhetisch genossen hat. Und indem er die innerlich neu reproduzierte mit der Darstellung des Kunstwerkes vergleicht, lernt er die Schönheit, die er bis dahin nur gefühlt, auch schauen. Durch die Gymnastik wird er zum künstlerischen Sehen erzogen.

Empfohlen sei gelegentliche Betrachtung geeigneter Kunstwerke in unmittelbarer Verbindung mit dem gymnastischen Unterrichte, auch Schmückung der Turnhallen mit Abbildungen schön bewegter Menschengestalten.

3. Endlich soll der Körper der gymnastisch Geschulten selbst eine Quelle künstlerischen Genusses für den Beschauer sein. Es fragt sich, durch welche Arten von Übungen dies am ehesten erreicht

wird. Die erste Forderung ist: Die Auswahl gymnastischer Bewegungen für den Unterricht wird allein bestimmt durch das Mafs und die Art ihrer Einwirkung auf den Übenden selbst. Es ist eine Verirrung, wenn sie sich irgend wann beeinflussen läfst durch schöne Bilder, die Bewegungen und Stellungen der Einzelnen an sich oder im Verhältnis zueinander (Reigen) fremdem Auge darbieten könnten. Die physiologischen und ethischen Ziele der Gymnastik werden ohnedies bewirken, dafs der gymnastisch Geschulte nicht nur durch die gymnastische Bewegung, sondern durch seine Gestalt an sich, ja durch seine ganze Lebensführung einen wohlgefälligen Eindruck auf seine Mitmenschen ausübt. Wer seinen Körper gleichmäfsig beherrscht, wird auch im Leben die ästhetische Kultur zur Schau tragen, die er durch rechte Gymnastik erworben hat. Sie mufs sich in Benehmen, Anstand und Lebensart, in den Ausdrucksbewegungen, im ganzen Stil seines Seins äufsern. Die Fülle der intellektuellen Anregungen, die ihm Kultur und Schule übermitteln, mufs sich in seinem leicht auf sie reagierenden Leibesäufsern wiederspiegeln. Andrerseits mufs die Freude am Körper sein ganzes Geistesleben erfrischend durchströmen und ihn zu höherer Existenz entwickeln. »Jede Leibesübung ist hervorragend Geistesübung; der Geist selbst, der an den Bewegungen des Leibes einen reinen Spiegel findet, wird die Idee des Mafses, der Zucht, der Harmonie, so tief in sich begründen können, dafs sie mit Notwendigkeit auch auf andern Lebensgebieten sich geltend macht.« (Fr. A. Lange.)

Die Regeln über die Idealgestalt des schönen Menschenleibes stellt die Ästhetik fest. Sie sind sich im Laufe der Jahrhunderte nicht immer gleich geblieben. Man vergleiche die schlanken, sehnigen und doch so weich und rhythmisch verlaufenden Linien der antiken mit den nordisch herberen der Dürerschen Gestalten. Man sehe die hageren abgehärmten Leiber mancher Epochen der christlichen Kunst; die ungeheueren Muskelmenschen Michelangelos, die von Leidenschaft und ungebändigter Gewalt strotzen, und daneben Gestalten des Rubens mit dem reichlichen Fettpolster unter der Epidermis. Dennoch läfst sich aus all den versunkenen oder ewig lebenden Schönheitsidealen der Kunst ein deutlicher Typus herausschälen. Seine Bildung entspringt im wesentlichen utilitarischen Rücksichten. Wie zweckmäfsigste Bewegung auch die schönste war, so ist auch die diejenige Gestalt die schönste, die im weitesten Mafse den Lebenszwecken Genüge tut. Das ästhetische ist das physiologische Ideal, schön sein heifst im höchsten Grade gesund sein. Nur wo die Menschen eines Zeitalters die Lebenszwecke nicht in harmonischer Gesamtheit übersahen, sondern aus ihrer Fülle einseitig bestimmte vor allen andern betonten, konnte es geschehen, dafs ihr Ideal der Menschenschönheit von dem Typus abwich, den wir noch heute glauben am höchsten in der griechischen Plastik verwirklicht zu sehen. Diesen Typus soll in der lebenden Menschengestalt, deren Organe und Proportionen durch Tätigkeit und Übung bildsam sind, die Gymnastik herstellen. Eigentlich neue Aufgaben erwachsen ihr dadurch nicht, nachdem wir schon betont haben, dafs alle gymnastischen Bewegungen, auch wo sie in erster Linie der Erreichung ethischer Werte dienen, in möglichst umfassender Weise physiologischen Zwecken gemäfs sein müssen. Dennoch ist die rein ästhetische Betrachtung bei der Untersuchung über den physiologisch-ethischen Übungswert gymnastischer Bewegungen keineswegs ohne Bedeutung. Sie ist geeignet, sie überall zu ergänzen, sie teilweise sogar zu ersetzen. Wie die Moral für die Gesellschaftsverhältnisse der Menschheit, so wirkt die Ästhetik für die Rassenzucht als eine Art Sicherheitsventils neben der Physiologie. Daher wird es gut sein, wenn jedes gymnastische System von Zeit zu Zeit die von ihm gebildeten Menschengestalten mit dem Typus des schönen Körpers vergleicht und daraufhin seinen Übungsstoff revidiert.

Unsere Schulgymnastik kennt drei Gruppen von Übungsformen. In den zwei ersten dienen die Bewegungen immer der Bewältigung eines äufseren Hindernisses oder der Erreichung eines praktischen Zweckes. Diese Hindernisse und Zwecke können entweder fest und unveränderlich in ihren Mafsen sein (Übungen des Laufens, Schwimmens, Springens, auch Gerätespringens, Werfens, Hebens, Kletterns), oder sie wechseln von Augenblick zu Augenblick nach den immer in Flufs befindlichen

Beziehungen der Turnenden zueinander (Spiele, Ringen). In der dritten Gruppe endlich stellen die gymnastischen Bewegungen im spielenden Auf und Ab des Körpers Reihen dar, die einem Bilde oder einer Idee entsprechen. (Die spezifischen deutschen Frei- und Gerätübungen.) Vom künstlerischen Standpunkte aus kann man sagen, dafs für die ästhetische Leibeszucht von Massen die erste und dritte, für die Erziehung zur Selbständigkeit und zur Entwicklung der Persönlichkeit die zweite Gruppe gröfsere Bedeutung haben. So ergänzen sie einander; und so hat die Erfahrung in Deutschland gelehrt, dafs wir am besten tun, sie nebeneinander zu verwerten. Mehr oder weniger leidenschaftlich ist der deutschen Gymnastik in den letzten zwei Jahrzehnten immer wieder der Vorwurf gemacht worden, dafs sie die Übungen des Stützes und Hanges zu sehr bevorzuge und durch Erstarkung der oberen Extremitäten auf Kosten der für die Lebenszwecke wichtigeren unteren das Ebenmafs der Körper verunstalte. Diese Vorwürfe, die nicht ganz unberechtigt waren, sind nicht verhallt. Die Tendenz vom Künstlichen zum Einfacheren, vom Ideellen zum Praktischen, vom Intellektuellen zum Sensuellen, die sich auf allen Lebensgebieten heute bemerklich macht, hat auch der Gymnastik frische Entwicklung gebracht. Die deutschen Geräteübungen sind kein künstliches Reis. Sie haben sich auf natürlichste Weise in einem bewegungsfrohen Volke entwickelt, das durch Vererbung und Erziehung mit komplizierteren Kulturbedürfnissen ausgestattet ist. Hinwegtheoretisieren lassen die sich nicht. Die Menschheit taucht nicht zweimal in denselben Flufs. Der Kulturmensch wird niemals wieder zum reinen Naturkinde. Wir wissen aufserdem, dafs die Geräteübungen von hohem ethischen Wert sind, und dafs sie bei mafsvollem Betrieb auch physiologisch nur nützlich sein können. Üben wir sie in stetem reichlichen Wechsel mit den Übungsformen der ersten Gruppe und gelingt es uns das Bewegungsspiel — nicht nur in den paar wöchentlichen Turnstunden, sondern auch an besonderen Spielnachmittagen zur Sitte und zum Bedürfnis unserer Jugend zu machen, dann wird unsere Gymnastik sicherlich Körper bilden, die ästhetisch-künstlerischen Anforderungen Genüge leisten können.

Das Schönheitsideal der Kunst ist nicht immer das der natürlichen Gesellschaft gewesen. Ein Blick auf die Entwicklung der Moden lehrt es. Unsere blassen Frauen mit verschnürten Rümpfen und in enge Stiefel geprefsten Füfsen sind lebendige Beweise dafür, wie weit auch heute das Kunstideal der Schönheit des Menschenleibes vom gesellschaftlichen getrennt ist. Beide zu fruchtbarer Wechselwirkung dauernd miteinander zu versöhnen, ist das schöne Ziel einer wahrhaften künstlerischen Volksgymnastik.

B. Die Musik und die Gymnastik. 1. Die erste gymnastische Bewegungsform des Menschen war der Tanz. Indem es ihn kunstvoll in rhythmische Schwingungen versetzte, lernte das Naturkind zuerst sich der Schönheit seines Leibes freuen. So üben wir noch heute mit gutem Rechte tanzartige Bewegungen in der Gymnastik der Mädchen. Aber auch sonst kann der Rhythmus ein Mittel sein, den ästhetischen Lustwert vieler Übungen erheblich zu erhöhen. Vielleicht beruht dieser Lustwert darauf, dafs, wie Wundt erklärt, der Rhythmus ein Affektverlauf ist, bei dem zufolge der gesetzmäfsigen Wiederholung der Bewegungen die Gefühle der Erwartung und Befriedigung, der Spannung und der Lösung regelmäfsig miteinander wechseln; vielleicht auch darauf, dafs uns das Bedürfnis nach Rhythmus in Fleisch und Blut übergegangen ist: alle unsere Organbewegungen erfolgen rhythmisch, wir gehen, laufen und springen rhythmisch. Höher aber als diese Erklärungen steht die Erfahrung, die lehrt, dafs es ein wirklicher ästhetischer Genufs sein kann, Bewegungsreihen, die man unter Aufbietung aller Willenskraft gelernt hat, gewandt und sicher in rhythmischem Flusse auszuführen. Rhythmische Übungen lassen sich als Gemeinübungen machen, so dafs alle gleichzeitig dieselben Bewegungen ausführen (Freiübungen). Sie lassen sich auch als Gesellschaftsübungen an Geräten so verwenden, dafs die nacheinander rhythmisch Turnenden sich in rhythmischer Folge ablösen. Freilich lassen sich keineswegs alle gymnastischen Bewegungen rhythmisieren. Die richtigen herauszufinden, bedarf es eines feinen Taktes

des Lehrers. Niemals dürfen ferner Bewegungsreihen, deren einzelne Teile aus Gründen des Geschmacks oder nach ihrem physiologischen Werte verschiedenes Zeitmafs verlangen, in den Rhythmus gezwängt werden. Endlich sollte rhythmisches Turnen nicht zu häufig, sondern nur in besonderen Feierstunden betrieben werden; und immer nur, wenn die Übungen ohne den Rhythmus bereits sicher gekonnt werden, »und dann, wenn sich im letzten Stadium des Erlernens einer Übung die rhythmische Form ungezwungen ergibt, gewissermafsen als reife Frucht aus dem regulären Unterricht herauswächst.« (Sickinger.) Im allgemeinen wird man das rhythmische Turnen im Mädchenturnen häufiger verwenden als im Knabenturnen. Hohe Ausbildung hat es im Badischen Schulturnen unter Alfred Maul gefunden.

Erwähnt sei, dafs der Wert der rhythmischen Gymnastik von namhaften Physiologen vielfach bestritten wird, freilich aus sehr verschiedenen Gründen. F. A. Schmidt fürchtet, dafs der Körper zu mechanisch dem unüberwindlichen Zwange des Rhythmus folge, und spricht daher dem Taktturnen die willenbildende Kraft ab. Im Gegensatz dazu verwirft es der Bonner Physiologe Finkler, weil es zu hohe Anforderungen an die geistige Aufmerksamkeit stelle und daher nervöse Kraftvergeudung sei.

2. Die Tonkunst ist eine ideelle Gymnastik. Wir fassen die Bewegungen der Tonreihen, ihr Auf- und Niedersteigen, ihr Schreiten, Hüpfen, Schlängeln, Wiegen nach Analogie räumlicher Bewegungen und können es so wenig anders, dafs die Sprache beiden dieselbe Worte leiht. So liegt der Gedanke an eine Gymnastik, die sich den Bewegungen von Melodie und Harmonie eng anschmiegt, nahe. Wir besitzen sie im Kunsttanz. Die Schulgymnastik stellt sich geringere Ziele. Auch sie belebt, wo es angeht, ihr rhythmisches Turnen durch Begleitung mit Instrumentalmusik, (Klavier, Violine) aber sie ist zufrieden, wenn die allgemeine Grundstimmung von Melodie und Harmonie dem Gesamtcharakter der begleitenden Übungen entspricht. So singen wir fröhliche Marschweisen zum Wandern, begleiten die Hüpfübungen der Mädchen mit leichtfüfsigen Tanzmelodien und lassen zu weitausholenden kräftigen Stabübungen heroische Melodien mit wuchtigen Harmonien erklingen. Vielleicht ist es möglich, mehr noch bei den Reigen der Mädchen zu erreichen. Es scheint, dafs auf diesem Gebiete der Hamburger Kunsterziehungstag wertvolle Anregungen geboten hat.

C. Gesang, Poesie und die Gymnastik. Die Freude an munteren Bewegungen des Körpers ruft eine gewisse schöne Einfalt des Sinnes hervor. Der Turnende vergifst alle die verkünstelten steifen Formen und Formeln des Kulturlebens, er fühlt sich der Urmutter Natur näher, seine Seele wird empfänglich für einfache Gefühle der Lust und des Schmerzes. Er sehnt sich, ihnen im Worte Ausdruck zu geben, das deutsche Singeblut erwacht. Das ist der Boden, auf dem vor allem Volks- und Vaterlandslieder wahrhaft gedeihen. Es ist daher eine schöne Sitte, jede Turnstunde mit Gesang zu beginnen. Turnmärsche und Turnfahrten sollten reichlich mit Liedern belebt werden, und in Verbindung mit den Reigen der Mädchen könnten alte deutsche Reigenlieder zu neuem Leben erwachen. Wenn der Mund unserer städtischen Jugend wieder liederfroh werden, wenn die alten schönen Volkslieder lebendig bleiben sollen, dann setzen darauf hinzielende Bemühungen am besten in der Turnstunde ein. Turnen und Gesang sind beide ein Stück urechten deutschen Volkstums.

Literatur: Turnerische Schriften von Fr. A. Lange, Lion, O. H. Jäger, Planck. — Krampe, Beiträge zu einer Ästhetik des Turnens. D. Turnzeitg. 1885, 161 ff. — M. Zettler, Das Turnen im Lichte der ästhetischen Prinzipien. D. Turnztg. 1886, 607 ff. — Möller, Kunst und Leibesübungen in ihrer Wechselbeziehung. Zeitschr. f. Turnen und Jugendspiel, IX, Nr. 8 bis 11. — Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden (bildende Kunst). Leipzig 1901. — Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Hamburg (Musik und Gymnastik). Leipzig 1905. — A. Schmarsow, Unser Verhältnis zu den bildenden Künsten. Leipzig 1903. — F. A. Schmidt, Schönheit und Gymnastik, Körper und Geist, XIV, 325 ff. — Sickinger, Körperbewegung, Rhythmus und Musik. D. Turnztg 1902, Nr. 40—42. — M. Radczwill, Kunst- und Leibeserziehung. Körper und Geist, XIV, 1 u. ff. — Vollert, Wie kann die Freude am deutschen Volkslied bei unserer Jugend gefördert werden. Körper und Geist, IX, 34 ff.

Haspe. E. Neuendorff

Kunstakademie

1. Einleitung: Die Kunsterziehung im klassischen Altertum, im Mittelalter und in der Zeit der Renaissance. 2. Die Geschichte der Kunstakademien. 3. Die Hauptaufgaben des Kunstunterrichts. Seine gegenwärtige akademische Organisation.

Kunstschulen in unserm Sinne, Lehranstalten mit dem speziellen Zwecke des Kunstunterrichts kannte das klassische Altertum so wenig wie das Mittelalter und die Zeit der Renaissance vor Ablauf ihrer grofsen Blüteperiode. Erst nach dieser entstanden derartige Anstalten, Kunstschulen mit dem Namen Akademien, in denen sich eine von der bisherigen verschiedene Form der künstlerischen Erziehung entwickelte. Ein kurzer Rückblick auf die Geschichte der früheren ist zunächst erforderlich.

1. Die Kunsterziehung im klassischen Altertum, im Mittelalter und in der Zeit der Renaissance. Im allgemeinen war die Art der Kunsterziehung seit den Zeiten des klassischen Altertums bis in die Epoche der Hochrenaissance dieselbe. Ihre alleinige Stätte war die Künstlerwerkstatt. Die Werkstatt des Meisters war die Schule. Das Verhältnis zwischen Meister und Schüler war in der Kunst kein wesentlich anderes als im Handwerk, von dem sich die Kunst bis dahin auch auf den Höhepunkten ihrer Entwicklung nicht völlig abgelöst hatte. Die griechische Sprache bezeichnete Kunst und Handwerk, Künstler und Handwerker mit denselben Worten: *τέχνη, τεχνίτης, δημιουργός, χειρῶναξ*. (S. K. F. Hermanns Abhandlung über die Studien der griechischen Künstler in den »Göttinger Studien«, 1847).

Im Mittelalter fand die Zusammengehörigkeit von Kunst und Handwerk den entschiedensten Ausdruck in der Ausbildung des Zunftwesens. Die zünftigen Genossenschaften der Handwerker und Künstler bildeten ein geschlossenes soziales Ganze, sie waren in der Hauptsache in derselben Weise organisiert. Die Satzungen der Zunft regelten die Erziehung in den bildenden Künsten wie im Handwerk; sie enthielten genaue Bestimmungen für den Übergang vom Lehrling zum Gesellen, vom Gesellen zum Meister; die streng geordnete Stufenfolge dieses Aufsteigens war der Weg, auf dem innerhalb der Werkstatt alles Wissen und Können, alle Kenntnisse und Fertigkeiten erworben wurden. In der Regel trat der Lehrling in ganz jugendlichem Alter, zwischen dem 9. und 12. Jahre in die Werkstatt ein; die Dauer der Lehrzeit betrug gewöhnlich 5—7 Jahre. Zunächst war der Lehrling mit rein handwerklichen Verrichtungen beschäftigt, in der Malerwerkstatt mit Farbenreiben, mit der Zubereitung der Bildfläche u. s. f.; nachdem er die technischen Fertigkeiten erlangt hatte, die ihn befähigten, sich an den Werken des Meisters als Geselle zu beteiligen, hatte er als solcher wieder mehrere Jahre zu arbeiten, bevor er als Meister in die Genossenschaft aufgenommen wurde.

So wenig mit der Renaissance eine wesentliche Änderung in der Form der künstlerischen Erziehung eintrat, so bedeutend war natürlich die Wandlung, die sich jetzt mit der grofsen Umwälzung und Erneuerung der Kunstanschauungen im Inhalt des Kunstunterrichts vollzog. Der gewaltige Fortschritt im Gebiete der Malerei und Plastik beruhte zunächst und vor allem auf einem wesentlich neuen, dem eigentlichen Mittelalter fremden Verhältnis des Künstlers zur Natur. Gründliches, eingehendstes Naturstudium wurde zum ersten und wichtigsten Erfordernis künstlerischer Bildung.*)

In Italien stand mit der neuen Hinwendung zur Natur seit dem eigentlichen Beginn der Renaissance, seit dem Anfang des 15. Jahrhunderts, im engsten Zusammenhang die steigende Ausbildung dessen, was man als die wissenschaftlichen Voraussetzungen der Malerei und Plastik bezeichnen kann, vor allem die theoretische Feststellung der perspektivischen Gesetze und die Ausbildung der Anatomie. An italienischen Universitäten wurden über Perspektive und Anatomie bald besondere Vorlesungen gehalten. Die Künstler bemächtigten sich der Ergebnisse der Wissen-

*) Auf der Höhe der mittelalterlichen Kultur, in der ersten Hälfte des 13. Jahrhunderts, haben Frankreich und Deutschland, namentlich im Gebiete der Plastik, eine Reihe von Werken hervorgebracht, die allerdings schon ein neu erwachendes Naturstudium deutlich bekunden. Die französische und deutsche Plastik erreichte damals eine beträchtlich höhere Stufe der Entwicklung als die gleichzeitige italienische.

schaft, sie beteiligten sich selbst an der wissenschaftlichen Forschung, wie Brunellesco und Piero della Francesca, die mit Mathematikern gemeinschaftlich — jener mit Paolo Toscanello, dieser mit Luca Pacioli — an der Ausbildung der Lehre von der Perspektive arbeiteten; Piero della Francesca verfafste eine Schrift de prospectiva pingendi, die in der Entwicklungsgeschichte dieser Lehre hervorragende Bedeutung hat. In vollendetster Weise vereinigten sich die künstlerisch schöpferische und die theoretische Tätigkeit in Leon Battista Alberti und Leonardo da Vinci; sie haben ihre kunsttheoretischen Ansichten in berühmten Traktaten niedergelegt, Alberti in den Schriften della pittura, de re aedificatoria, della statua, Leonardo im Trattato della pittura. Wenn diese Schriften, von Leonardos Traktat abgesehen, auch nicht unmittelbar für den Kunstunterricht bestimmt waren — die Schriften Albertis haben nicht den Charakter eigentlicher Lehrbücher —, so gingen die hier ausgesprochenen Grundsätze doch im wesentlichen in die Kunstpraxis über, sie wurden in den Künstlerwerkstätten, in dem steten persönlichen Verkehr zwischen Meister und Schüler, durch mündliche Überlieferung fortgepflanzt, nicht in der Form eines streng systematischen Unterrichts, sondern in der freieren Weise gelegentlicher Mitteilung, im unmittelbaren Anschlufs an praktische Übungen. Theorie und Praxis gingen während der ganzen Lehrzeit stetig Hand in Hand. An einer Stelle in Leonardos Trattato della Pittura (deutsche Ausg. von H. Ludwig, I. S. 51, Nr. 47) wird für den Kunstunterricht zuvörderst allerdings eine theoretische Unterweisung verlangt; es wird da gesagt, der Malerlehrling solle zunächst in der Perspektive und in den richtigen Proportionen unterrichtet werden, dann solle er nach den Vorlagen eines guten Meisters und dann nach der Natur zeichnen. Wenn anzunehmen ist, dafs Leonardo bei seiner eigenen Lehrtätigkeit nach diesem Grundsatz verfuhr, so mufs man sich dabei doch immer die Verhältnisse gegenwärtig halten, unter denen die theoretische Unterweisung stattfand. Ludwig bemerkt zu der zitierten Stelle des Leonardoschen Traktats (a. a. O. III, S. 224): »der Lehrling, der in der nächsten Umgebung seines Meisters und sozusagen in dessen Werkstatt aufwuchs, lernte nichts, dessen Warum und Wie ihm nicht zugleich begreiflich geworden wäre. Zweck und Ausführung der Theorie standen in des Meisters heranreifenden Werken stets lebendig vor seinen Augen. So lernte er auch die Regeln der Perspektive nicht als ein abstraktes Formelwesen auswendig, von dessen Bestimmung er vorläufig gar keine Vorstellung besessen hätte. Sofern die Perspektive die ganze Lehre vom Sehen in sich schlofs, war sie auch davor gesichert, dem offenen Sinn des Lehrlings im Gewande eines trockenen Mechanismus entgegenzutreten.« Den Wert einer gründlichen theoretischen Schulung des Künstlers hat aber kein anderer schärfer und nachdrücklicher betont als Leonardo. »Die Praxis«, sagt er in seinem Traktat (I, S. 53, Nr. 80) »soll stets auf guter Theorie aufgebaut sein; diejenigen, die sich ohne Wissenschaft in die Praxis begeben, sind wie Schiffer, die ohne Steuerruder und Kompafs zu Schiffe gehen.«

Die Bedeutung des Studiums der Antike, von dessen Neubelebung das Zeitalter seinen Namen erhielt, beruhte für den bildenden Künstler, den Bildhauer und Maler, vor allem in der grofsen klärenden Wirkung, die es auf seine Auffassung der Natur, auf seinen Formensinn ausübte. Niemals führte das Studium der Antike zu einer Nachahmung der Antike. Das Ideal der altklassischen Kunst wirkte erzieherisch, ohne jemals zu einer bindenden Norm zu werden. Dafs in Leonardos Lehrbuch bei den mannigfaltigen Erörterungen über künstlerische Gestaltenbildung nirgends ausdrücklich auf antike Vorbilder hingewiesen wird, hat man oft befremdlich gefunden, da es doch keinem Zweifel unterliegt, dafs Leonardo, wie alle grofsen Meister der Renaissance, ein Bewunderer der Antike war.*) Eine Erklärung dafür können die viel zitierten Worte Leonardos geben: »Niemals soll ein Künstler die Manier eines anderen nachahmen, denn er würde dann nicht ein Sohn, sondern ein Enkel der Natur genannt werden. . . . Er soll sich viel

*) Nur in Bezug auf eine gewisse Art der Gewandbehandlung wird an einer Stelle des Trattato die Antike ausdrücklich als Muster hingestellt (Deutsche Ausgabe von Ludwig, I. S. 274, Nr. 533).

eher an die Natur wenden, als zu den Meistern seine Zuflucht nehmen, die gleichfalls nur von ihr gelernt haben.« (S. Springer, Bilder aus der neueren Kunstgeschichte I, 317.)

Charakteristisch für die künstlerische Bildung seit dem Beginn der italienischen Renaissance ist noch besonders ihre Vielseitigkeit. Nicht selten fand der Schüler in der Werkstatt desselben Meisters die Möglichkeit, sich für verschiedene Kunstgattungen, für die Malerei sowohl, wie für die mannigfachen Arten der Plastik gleichzeitig vorzubilden. Viele, ja die meisten Renaissancekünstler waren in verschiedenen Kunstzweigen tätig; nicht wenige waren bekanntlich zugleich Maler, Bildhauer und Architekten. Die Schranken zwischen den einzelnen Künsten, die in Italien vielfach schon seit dem 13. Jahrhundert durch die Kraft starker Künstler-Persönlichkeiten beseitigt waren, verschwanden seit dem Anfang des 15. immer mehr; nur in vereinzelten Fällen erhielten sie sich durch zünftige Bestimmungen, doch nur in bedingter Weise. (S. J. Burckhardt, Gesch. der Renaissance-Architektur in Italien, § 14: »1447 trafen die sienesischen Architekten und Holzarbeiter das merkwürdige Abkommen, worin sie einander gegenseitige Eingriffe erlaubten«.)

Wie der italienische Renaissancekünstler an der allgemeinen Bildung des Zeitalters immer reicheren und tieferen Anteil gewann, wie der humanistische Geist auch in die Künstlerwerkstatt eindrang, wie er insbesondere dazu beitrug, die individuelle Persönlichkeit im Künstler frei zu machen, die zünftigen Verhältnisse zu lockern, wie sich mit der steigenden Wertschätzung der Individualität, der persönlichen Vorzüge, mit dem wachsenden Kultus des Genies auch die äufsere Lebensstellung des Künstlers änderte, wie er, erwachsen im Kreise des Handwerkerstandes, zum Mitglied der geistigen Aristokratie des Volkes wurde und in der Gesellschaft zum glänzendsten Ansehen gelangte, daran ist hier nur kurz zu erinnern.

Vorstufen für die akademische Erziehung der späteren Zeit meint man in Italien bisweilen schon im 15. Jahrhundert zu finden; man betrachtet als solche mitunter die Malerschule des Francesco Squarcione in Padua, wohl auch die Schule des Bildhauers Bertoldo in Florenz, namentlich aber die »Accademia di Leonardo da Vinci« in Mailand.

Squarcione (geb. um 1394, gest. 1474) errichtete in Padua eine Malerwerkstatt, die allerdings, wie es scheint, vorwiegend den Charakter einer Lehranstalt hatte; jedenfalls lag das Verdienst des Meisters mehr in seiner Lehrtätigkeit, als in seinem eigenen künstlerischen Schaffen; ein wichtiger Teil der Studienobjekte, die in seiner Schule benutzt wurden, bestand aus antiken Kunstwerken und Nachbildungen von solchen, die er, wie erzählt wird, von seinen Reisen in Italien und Griechenland nach Padua gebracht hatte. (S. Crowe u. Cavalcaselle, Gesch. d. ital. Malerei, deutsche Ausg. v. Jordan, V, 316 ff.) Etwas näheres über seine Unterrichtsweise ist uns nicht überliefert, im ganzen wird sie sich von der, die in anderen italienischen Künstlerwerkstätten üblich war, nicht wesentlich unterschieden haben. Auch von der Art der Lehrtätigkeit Bertoldos haben wir keine genauere Kunde; wir wissen nur, dafs unter seiner Leitung zahlreiche Schüler, zu denen auch Michelangelo gehörte, die Skulpturen und sonstigen Kunstwerke studierten, die Lorenzo Magnifico in dem Casino und Garten der Medici bei San Marco in Florenz hatte aufstellen lassen.

Die unter Leonardos Namen berühmte, von Lodovico Sforza im vorletzten Jahrzehnt des 15. Jahrhunderts in Mailand gegründete Akademie*) war in erster Linie ohne Zweifel nichts anderes, als eine Vereinigung von Künstlern und Gelehrten nach Art der schon früher entstandenen humanistischen Akademien in Florenz, Neapel und Rom, die ihren Namen von der Akademie Platos entlehnt hatten.**) Dafs Leonardos Akademie zugleich den Charakter einer Kunstlehranstalt gehabt habe, wird nirgends in bestimmter Weise

*) Sie stand unter dem Schutze Lodovico Sforzas, hatte aber nicht den Charakter einer staatlichen Anstalt. — Auf Kupferstichblättern aus jener Zeit findet sich innerhalb merkwürdiger Linienornamente die Inschrift: ACADEMIA LEONARDI VINCI.

**) Von diesen Vereinen, die sich die Pflege der Wissenschaft zur Aufgabe machten, ging der Name Akademie später auf Künstlervereine und Kunstlehranstalten über.

berichtet. Leonardos Lehrtätigkeit in Mailand, die Unterweisung der jungen Künstler, die sich in seiner Mailänder Werkstatt um ihn versammelten, hatte mit dem Zweck dieser Akademie vermutlich keinen näheren Zusammenhang. (Vergl. Amoretti, Memorie storiche su la vita ecc. di Lionardo da Vinci, Milano 1804, S. 32 ff. — Rio, Léonard de Vinci et son école, Paris 1885, S. 49ff.)

Dafs die italienische Malerei und Plastik in der Zeit der Frührenaissance eine wissenschaftliche Grundlage erhielt in der Ausbildung der Perspektive und Anatomie, darin lag für sie ein gewichtiger Vorteil gegenüber der gleichzeitigen Entwicklung derselben Künste aufserhalb Italiens. So reich und bedeutend sich zu derselben Zeit die niederländische Malerei, geleitet von der frischesten unmittelbarsten Naturbeobachtung, man kann sagen, auf rein empirischem Wege entwickelte, so machte sich in ihr der Mangel jener wissenschaftlichen Grundlage doch fühlbar. Mehr noch zeigte er sich in der deutschen Malerei dieser Periode. Noch im Jahr 1525 äufserte Dürer: »Man hat bisher in unseren deutschen Landen viele geschickte Jungen zu der Malerei getan, die man ohne allen Grund (ohne wissenschaftliche Grundlage) und allein aus einem täglichen Brauch gelehrt hat. Sind dieselben also im Unverstande, wie ein wilder unbeschnittener Baum aufgewachsen. Wiewohl etliche aus ihnen durch stetige Übung eine freie Hand erlangt, also dafs sie ihre Werke gewaltiglich aber unbedächtlich gemacht haben. So aber die verständigen Maler und rechte Künstler solches unbesonnenes Werk gesehen, haben sie, und nicht unbillig, dieser Leute Blindheit gelacht, dieweil einem rechten Verstande nichts unangenehmer zu sehen ist denn Falschheit im Gemälde, unangesehen ob auch das mit allem Fleifse gemacht wurde.« (In der Einleitung zur »Unterweisung der Messung usw.«) Bekannt ist, mit welchem Eifer sich Dürer selbst kunsttheoretischen Studien widmete.

2. Geschichte der Kunstakademien. Die grofse Kunstblüte der italienischen Renaissance war schon vorüber, fast überall in Italien war die Kunst in Manierismus verfallen, als hier unter dem Titel Akademien die ersten Künstlervereinigungen mit bestimmt ausgesprochenen pädagogischen Zwecken entstanden. Ihrer Stiftung lag zumeist die ausdrücklich erklärte Absicht zu Grunde, eine Reform der Kunstzustände herbeizuführen. Die erste dieser Anstalten war, wie es scheint, die am 1. Januar 1562 eröffnete Accademia del disegno in Florenz; jedenfalls war sie die erste staatliche Institution dieser Art; sie wurde auf Anregung Vasaris von dem Herzog Cosimo I. gestiftet. Bisher hatte der Staat kein anderes Verhältnis zur Kunst gehabt, als der einzelne Mäzen, nur als Auftraggeber war er am Kunstleben beteiligt gewesen, als solcher freilich vielfach in hervorragendster Weise. Jetzt erst fing der Staat an, in das von ihm bisher unabhängige künstlerische Erziehungswesen einzugreifen, seine Förderung sich zur Aufgabe zu machen. In der florentiner Akademie wurden Vorlesungen über Anatomie, Perspektive, Geometrie veranstaltet, Modelle für Akt- und Kostümzeichnen gehalten, Stipendien verteilt. (S. Notizie storiche intorno alla R. Accademie delle Arti del disegno in Firenze. Firenze 1873, zitiert in Janitscheks Schrift »die Gesellschaft der Renaissance in Italien«, S. 116. — Vasari-Milanesi, VIII, 366—368, Vasaris Brief an Michelangelo über die Gründung der florentiner Akademie.)

Eine zweite staatliche Akademie wurde 1593 in Rom unter Clemens VIII. eröffnet, die Accademia di San Luca.*) Das Breve, das schon Sixtus V. zur Stiftung der Akademie erlassen hatte, gab ihren Hauptzweck in folgender Weise an: »Da man wahrgenommen hat, dafs sich die Künste der Malerei, der Bildhauerei und des Zeichnens von Tag zu Tag verschlechtert haben, dafs sie wegen Mangels an guter Schule und durch die Gewinnsucht der Ausübenden in immer gröfsere Roheit versunken sind, dafs sich unerzogene Anfänger als Meister aufgespielt haben, so ist zur Heilung dieser Übelstände die Gründung einer Akademie vorgeschlagen worden, welcher in ihrer Kunst wohl erfahrene und geübte Männer vorstehen sollen, die die Zöglinge ihrem Talent entsprechend ausbilden und ihnen die hervorragendsten Meisterwerke Roms vors Auge führen, damit sie dieselben nach-

*) Eine Künstlergenossenschaft des heil. Lukas bestand in Rom seit 1478.

ahmen usw.« (S. Missirini, Memorie per servire alla Storia della Romana Accademia di San Luca. In Roma 1823, S. 23f.)

Der erste »Principe« dieser also ausdrücklich in reformatorischer Absicht gegründeten Akademie war — sonderbar genug — einer der schlimmsten Manieristen jener Zeit, Federico Zuccaro. Nicht von dieser römischen, auch nicht von der der Florentiner Staatsakademie, sondern von einer Privatunternehmung, von der Akademie der Caracci, ging damals in Italien eine Richtung aus, die neben einer anderen, die gleichzeitig hervortrat, neben der naturalistischen Richtung Caravaggios, in der Tat reformatorischen Charakter hatte.

Zu Anfang der 80er Jahre (1583?) gründeten Lodovico Caracci und seine beiden Vettern Agostino und Annibale Caracci eine Malerschule in Bologna, die sie die Accademia degli Incamminati (die Akademie der auf den rechten Weg gebrachten) nannten. Auf Grund eines erneuten ernsten Studiums der grofsen Cinquecentisten und zugleich auf Grund eines gewissenhaften Studiums der Natur erstrebten sie in ihrem eigenen Schaffen eine lebendige Wiederherstellung des klassischen Kunststils; eben darauf wollten sie durch Unterricht und methodische Erziehung hinwirken. Den Plan der Schuleinrichtung entwarf, wie es scheint, Agostino Caracci, ein Mann von vielseitiger, auch umfassender literarischer Bildung. Eine reiche Vorbildersammlung, bestehend hauptsächlich aus Gipsabgüssen antiker Skulpturen und aus Handzeichnungen bedeutender Meister, wurde angeschafft; für das Studium des Nackten war man bemüht die besten lebenden Modelle ausfindig zu machen; Dr. Lanzoni, öffentlicher Lektor an der Universität in Bologna, hielt in der Akademie Vorträge über Anatomie mit Demonstrationen am Leichnam und Benutzung anatomischer, von Annibale Caracci angefertigter Zeichnungen;*) den Unterricht in der Perspektive gab vermutlich Agostino; von ihm ward für die neu gegründete Schule auch eine umfangreiche Bibliothek erworben. Der früheren Werkstatterziehung gegenüber wurde hier der Kunstunterricht mehr methodisch betrieben, er erhielt eine mehr systematische »schulmäfsige« Form, in der er für die akademischen Lehranstalten, die in der nächstfolgenden Zeit entstanden, vorbildlich wurde. — Überdies hatte die Akademie, ähnlich wie die vorher erwähnten Institute, die Bestimmung, künstlerische Interessen auch in allgemeinerem Sinne zu pflegen. Aufser selbständigen Künstlern standen Gelehrte und Dichter, die angesehensten Männer Bolognas, zu ihr in naher Beziehung; sie beteiligten sich an den Disputationen über kunsttheoretische Fragen, die in der Akademie veranstaltet wurden. (S. über die Akademie der Caracci: Scanelli, Il Microcosmo della Pittura, Cesena 1657, S. 337—346; Malvasia, Felsina pittrice, con agguinte ecc. di G. Zanotti, Bologna 1841, I, 276 f.; Bellori, Le vite de' pittori ecc. moderni, Roma 1672 p. 24; Bolognini-Amorini, Le vite dei pittori ecc. Bolognesi, Bologna 1841—43, T. IV. 14 f.)

Die Caracci hatten durch ihre Schule eine weitreichende, in der Tat reformierende Wirkung. Sie eröffneten der Kunst nicht neue Bahnen, aber sie hatten das Verdienst, in der italienischen Malerei jener Zeit den Stil der klassischen Renaissanceepoche neu zu beleben, in einer Weise, der es in einer Reihe ihrer Werke an Zügen künstlerischer Selbständigkeit nicht fehlte. Freilich aber, wenn sie auch selbst und ihre nächsten Schüler keine blofsen Nachahmer der grofsen Meister des Cinquecento waren, ihr Kunstprinzip war doch eben das Prinzip einer nachahmenden Kunst, das als solches für eine spätere Zeit verhängnisvoll wurde. Das eklektische Programm der Caracci, ein Theorem, das für ihre eigene künstlerische Praxis nicht die Bedeutung einer bindenden Regel hatte, wurde zu einer solchen für eine spätere lang andauernde Kunstrichtung. In dem schulmäfsigen Charakter der künstlerischen Erziehung, der in der Akademie der Caracci zuerst eine bestimmtere Ausbildung erhielt, trat mit der Zeit ein eigentlich doktrinärer Zug hervor, ein Dogmatismus, der der alten Werkstatterziehung durchaus fern lag. Die Kunstbildung, die von den Caracci ausging, nahm zuletzt die Form an, die man im übeln Sinne »akademisch« nennt.

*) Diese Zeichnungen, später von Simone Giulino Parigino in Kupfer gestochen und zu einem »Atlas« vereinigt, standen als Lehrmittel lange Zeit in grofsem Ansehn; veröffentlicht in 2 Ausgaben 1642 und 1704.

Die Akademie der Caracci war ausschliefslich eine Schule für Maler. Plastik und Baukunst fanden als Lehrgegenstände erst in später entstehenden Akademien eine Stelle. Die Architektur-Akademie, die 1542 in Rom gegründet wurde, die Accademia Vitruviana, hatte keine eigentlich pädagogischen Zwecke; sie war eine Vereinigung von Architekten und Gelehrten, die sich das Studium und die Erläuterung des Vitruv und die Erforschung, Vermessung und Abbildung antiker Bauüberreste zur Aufgabe machten. (S. Bottari, Lettere sulla Pittura, ecc. II, 2: Brief des Claudio Tolomei über die Acc. vitr. — Burckhardt, die Renaissance-Archit. in Italien, S. 39). — Seit dem Ende des 16. Jahrhunderts gab es verschiedene Künstlervereinigungen in Rom, die sich gleichfalls, ohne den Charakter eigentlicher Lehrinstitute zu haben, Akademien nannten, Vereine, in denen sich selbständig tätige Künstler zu gemeinschaftlichen Studien zusammenfanden (die Akademien des Domenichino und Andrea Sacchi, erwähnt in Sandrarts »teutscher Akademie«, II, passim; s. J. L. Sponsel, Sandrarts t. A. 1896, S. 98 u. 99.) — Zahlreich sind die italienischen Akademien, die sich in späterer Zeit, bei mancher Verschiedenheit der Verfassung, in der Hauptsache an das Vorbild der Akademie der Caracci anschlossen. In Bologna wurde 1708 durch Clemens XI. eine öffentliche Akademie gegründet, die Accademia Clementina, deren erster Principe Carlo Cignani war. Die Florentiner Akademie wurde 1784 durch den Grofsherzog Leopold neu organisiert. Staatliche Akademien erhielten auch Venedig und Mailand. Mit einigen, wie mit den Akademien in Florenz, Bologna und Venedig wurden grofse Kunstsammlungen, namentlich umfangreiche Gemäldesammlungen vereinigt.

In der eklektisch-klassizistischen Richtung, deren Ausgangspunkt die Schule der Caracci war, hat sich die Renaissance-Tradition in weiten Kreisen der Malerei, auch aufserhalb Italiens, fortgepflanzt bis ans Ende des 18. Jahrhunderts. Die Akademien, die bis dahin entstanden, waren die Hauptträger dieser Überlieferung, sie blieben von ihr so gut wie gänzlich beherrscht. Der Manierismus, dem die akademische Kunst im Laufe des 18. Jahrhunderts verfiel, bedeutete das Ende der ganzen Richtung.

Epochemachend war im 17. Jahrhundert die Gründung der Pariser Akademie. Ihre Entstehungsgeschichte ist von besonderem Interesse. In Italien hatte sich die Ablösung der Kunst vom zünftigen Handwerk während der Renaissancezeit ganz allmählich vollzogen; seit der Zeit der Caracci war die Trennung eine vollständige; hinsichtlich seiner sozialen Stellung war der akademisch gebildete Artista vom Artigiano in ähnlicher Weise geschieden, wie der Gelehrte, der auf der Universität Gebildete vom Ungelehrten. Bei der Gründung der Pariser Akademie kam es zu einem förmlichen Kampf mit den Meistern der Zunft.

Die zünftigen Genossenschaften, die an diesem Kampfe beteiligt waren, die Zünfte der Maler und Bildhauer, hatten in Frankreich seit dem Eindringen der Renaissance zwar keineswegs mehr ihre alte Bedeutung. Die italienischen Künstler, die im Laufe des 16. Jahrhunderts immer zahlreicher nach Frankreich kamen, fast sämtlich von den französischen Königen berufen, von denen sie mit grofsen Arbeiten beauftragt, mit Ehren und Auszeichnungen überhäuft wurden, diese königlichen Brevetaires und die einheimischen Künstler, die ihre Gefolgschaft bildeten, hatten den zünftigen Meistern eine gewaltige Konkurrenz gemacht. Von diesen Vertretern einer neuen Kunst sahen sich die Zünfte in ihren Privilegien hart bedroht; in ihrer Leistungsfähigkeit waren sie um so mehr zurückgegangen, je entschiedener sie sich gegen die neue Kunstströmung abgeschlossen hatten. Sie waren veraltet, aber sie hatten doch immer noch Lebenskraft genug, um sich in ihren herkömmlichen Rechten zu behaupten. Ihre Satzungen waren von den französischen Königen im 16. Jahrhundert zu wiederholten Malen neu bestätigt worden, noch 1622 hatte Ludwig XIII. lettres patentes erlassen, in denen er die Ansprüche der »Maîtres et jurés de l'art de peinture et sculpture de la ville et banlieue de Paris« von neuem ausdrücklich anerkannte. So war insbesondere die alte zünftige Unterrichtsweise noch immer die einzige gesetzliche Art der Kunsterziehung, obgleich italienische Künstler schon seit der Zeit Franz I. ganz eigentlich schulebildend gewirkt hatten; die italienische Künstlerkolonie

in Fontainebleau ist bekannt unter dem Namen der Schule von Fontainebleau.

Der französische Künstler, der den Kampf mit der Maîtrise zuerst mit Entschiedenheit aufnahm, war Charles Lebrun. 1646 hatten die zünftigen Meister einen unmittelbaren Angriff gegen die Brevetaires gerichtet; sie verlangten, dafs ihre Zahl auf vier, höchstens sechs beschränkt werde, jede nicht für den königlichen Hof bestimmte Arbeit sollte ihnen untersagt werden, »sous peine de confiscation de leurs oeuvres, de 500 lires d'amende et au besoin de punitions exemplaires«. Gegen diese übermütige Forderung vereinigten sich alle Pariser Künstler, die nicht zur Zunft gehörten, auch die, die nicht Brevetaires waren. Lebrun, trotz seiner Jugend am Hof schon in angesehener Stellung, trat an ihre Spitze. In der Gründung einer Akademie nach Art der italienischen Akademien, die er aus eigener Anschauung kannte, erblickte er das einzige zeitgemäfse Mittel, die Ansprüche der alten Zünfte in bestimmte Schranken zurückzuweisen; nur darauf war es zunächst abgesehen, die Akademie sollte gegen das Zunftwesen eine Schutzwehr bilden; ihren Mitgliedern sollte Freiheit der Kunstübung und das Recht des Kunstunterrichts gesetzlich gesichert werden. Durch den Staatsrat Martin de Charmois wurde der Plan Lebruns an die damalige Regentin Frankreichs, Anna von Österreich, gebracht; am 20. Januar 1648 fand im Beisein des zehnjährigen Ludwig XIV. ein Regentschaftsrat statt, durch den die Gründung der Akademie als einer freien, mit den erwähnten Rechten ausgestatteten Künstlergenossenschaft beschlossen wurde. Ihre Satzungen wurden bald darauf durch lettres patentes bestätigt. Aber schon in der nächstfolgenden Zeit geriet die Akademie in harte Bedrängnis; die finanzielle Unterstützung die sie von der Regentschaft erwartet hatte, blieb aus; 1649 wurde die Regentin durch die anwachsende Macht der Fronde genötigt, Paris zu verlassen. Die Zünfte, die sich zur Fronde hielten, erhoben sich von neuem; sie suchten jetzt ihrem Gegner den Rang dadurch abzulaufen, dafs sie selbst eine Akademie unter dem Namen Académie de Saint-Luc eröffneten.*) Dann, da sich die königliche Akademie nicht selbständig zu erhalten vermochte, kam es zu einem Vergleich zwischen ihr und der communauté des maîtres; 1651 wurden beide vereinigt, trotz aller Proteste Lebruns. Die »mésalliance« führte jedoch bald zu Zwistigkeiten, aus denen Lebrun nach der Niederlage der Fronde und der Rückkehr des Hofes nach Paris für die Wiederherstellung seines fast ganz zerstörten Unternehmens Nutzen zu ziehen verstand; 1655 wurden die anfänglichen Satzungen der Akademie von Ludwig XIV., der inzwischen die Regierung angetreten hatte, neu sanktioniert und in einigen Punkten erweitert; die Verbindung mit der Maîtrise blieb aber tatsächlich, nicht formell, noch bestehen, bis Lebrun endlich, 1664, nach einem letzten vergeblichen Auflehnungsversuch der Zünftler für die Académie royale den glänzendsten Sieg erfocht. Sie wurde nach seinem Plan durch Colbert, den grofsen Minister Ludwigs XIV., vollständig reorganisiert; unter Lebruns eigner Leitung erhielt sie jetzt in dem Pariser, ja in dem französischen Kunstleben überhaupt eine vollkommen herrschende Stellung. Der Maîtrise war jede Art des öffentlichen Kunstunterrichts untersagt, die Akademie war die alleinige offizielle Lehranstalt für Malerei und Plastik, ihre Mitglieder besafsen allein das Recht, staatliche Aufträge im Gebiet der Malerei und Plastik auszuführen. Die Brevetaires behielten ihre Privilegien nur unter der Bedingung, dafs sie in die Akademie aufgenommen wurden. Mit der von Richelieu 1636 gestifteten wissenschaftlichen Akademie, der Académie francaise, stand dieses neu errichtete, mit Dotationen reichlich versehene Staatsinstitut auf gleicher Stufe. (Über die Gründungsgeschichte s. Dictionnaire de l'Académie des Beaux-Arts, Paris chez Didot I. — A. de Montaiglon, Mémoires pour servir à l'histoire de l'Académie royale de peinture et de sculpture depuis 1648 jusqu'à 1664, Paris 1855. — M. le comte de Laborde, De l'union des arts et de l'industrie Paris 1856. — L. Vitet, L'académie royale de peinture et de sculpture, Paris 1880. — Clément, Lettres, instructions et mémoires de Colbert, t. V. p. L. X. — v. Dumreicher, über den französischen nationalen Wohlstand usw. Wien 1879. S. 83 ff.)

Für die Art des akademischen Kunst-

*) Eine St. Lukaszunft gab es in Paris schon seit dem 13. Jahrhundert.

unterrichts waren die italienischen Akademien in allem wesentlichen mafsgebend. Das nach ihrem Beispiel von Anfang an in den akademischen Studienplan aufgenommene Zeichnen nach dem lebenden Modell, »d'après la nature«, das Studium des Nackten galt als die wichtigste Neuerung im Kunstunterricht. Man war der Überzeugung, sagt Vitet (a. a. O. S. 70), dafs auf diesem Studium das eigentliche Geheimnis der italienischen Malerei beruhe, dafs es die eigentliche Ursache ihrer Überlegenheit sei.

Seit der Gestaltung der Akademie nach dem Plane Lebruns gehörte die staatliche Organisation des gesamten französischen Kunstwesens, vor allem des Kunstunterrichts zu den Hauptaufgaben der Colbertschen »Kulturpolitik.« Schon 1666 gründete Colbert eine Filiale der Pariser Akademie, die »Académie de France« in Rom, die wesentlich die Bestimmung hatte, der französischen Kunstbildung einen ganz unmittelbaren Zusammenhang mit den italienischen und altklassischen Traditionen zu sichern; bei den Schülerkonkurrenzen, die an der Pariser Akademie eingeführt wurden, bestand der erste Preis (grand prix de Rome) in einer Pension für den Besuch der römischen Akademie. (S. Fr. Algarotti, Saggio sopra l'accademia di Francia in Roma, in: Opere scelte, 1823, I. — Aufsätze von Lecoy de Marche in der Gazette des Beaux-Arts 1869, I, 128; 1872, II, 403.) — Dafs die Scheidung der akademischen und zünftlerischen Kreise, die der Sieg Lebruns mit sich brachte, eine Scheidung von Kunst und Handwerk bedeute, die dem Handwerk, soweit sich seine Aufgaben mit denen der Kunst berühren, gefahrbringend war, entging Colbert nicht. Er trug deshalb dafür Sorge, dafs auf andere Weise ein Zusammenhang zwischen Kunst und Handwerk hergestellt werde. Zum Vereinigungspunkt für beide erhob er die Gobelin-Manufaktur in Paris, mit der eine besondere Zeichenschule und Werkstätten für alle Zweige des Kunsthandwerks verbunden wurden. Zahlreiche Künstler waren in dem grofsen, 1667 endgiltig organisierten Institut teils als Lehrer, teils als Musterzeichner tätig; die Oberleitung hatte auch hier Lebrun. — Eine Bauakademie wurde von Colbert als Ergänzung der Maler- und Bildhauerakademie in Paris 1671 errichtet.

Die streng einheitliche, mit staunenswerter Energie durchgeführte staatliche Organisation des Kunstbetriebes und des Kunstunterrichts war ohne Beispiel in der Kunstgeschichte. »Jamais un tel système d'unité et de concentration,« sagt Vitet, »fut appliqué nulle part à la production du beau.« Die Hauptfäden des grofsen Systems liefen in der Hand Lebruns zusammen. Er selbst und die unter seine unmittelbare Leitung gestellte Akademie übten während einiger Jahrzehnte über die französische Malerei und Plastik und das französische Kunsthandwerk eine Macht aus, die man geradezu tyrannisch genannt hat. Die Kunst, die auf solche Weise entstand, bemerkt Vitet an einer anderen Stelle, erschien fast mehr als das Produkt eines gehorsamen Mechanismus, denn als das Produkt disziplinierter, aber freier geistiger Kräfte. Gleichwohl hatte sie etwas grofsartiges und imposantes, und nicht am wenigsten war sie durch technische Vorzüge ausgezeichnet. Eben diese Zeit war es, in der die französische Kunst an die Spitze der ganzen europäischen Kunst gelangte.

Der neuen Bewegung, die in den ersten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts in der Pariser Kunst hervortrat, wufste sich die Akademie bis zu einem gewissen Grade anzuschliefsen — die Führer der neuen Richtungen in der Malerei, die Watteau, Chardin, Greuze fanden zu ihr Zutritt —, vorwiegend aber blieb sie die Vertreterin der alten Kunstprinzipien; dann, in der Davidschen Periode, wurde sie die Hauptstütze des »Neoklassizismus«. Dabei erhielt sie sich, wie man mit Recht immer besonders hervorhebt, das Verdienst der Fortpflanzung einer tüchtigen Bildung im rein Technischen. Sie blieb die Trägerin der technischen Tradition auch in der ganzen folgenden Zeit. — In der Revolutionsepoche (1793) wurde sie mit den übrigen Akademien in dem Institut national des sciences et des arts vereinigt; die bisherigen Akademien bildeten verschiedene Klassen des Instituts; bei seiner Reformierung 1816 wurden die Klassen wieder als besondere Akademien bezeichnet. Eine wesentliche Umgestaltung erfuhr die Académie des beaux arts 1863. Der Doppelcharakter, den sie als »Sozietät«, als höchste, mit der Beratung der allgemeinen Kunst-

angelegenheiten betraute Künstlerkörperschaft und als Lehranstalt bisher gehabt hatte, wurde jetzt aufgehoben. Die école des beaux arts wurde von ihr abgelöst und zugleich mit der Académie de France in Rom und anderen Kunstschulen unmittelbar dem Ministerium des Unterrichts unterstellt; ihre Leitung wurde einem besonderen conseil (dem conseil de l'enseignement de l'école des beaux arts) übertragen.

Ganz anders, als die französische Kunst, hatte sich im 17. Jahrhundert die niederländische entwickelt. Sie hatte am Beginn dieses Jahrhunderts einen neuen glänzenden Aufschwung genommen; Italien gegenüber, von dem sie in der unmittelbar vorangehenden Zeit grofsenteils ganz abhängig gewesen, hatte sie sich vollkommen selbständig gemacht. So erscheint es nur natürlich, dafs die italienische akademische Erziehungsweise während dieser Zeit in den Niederlanden keinen Eingang fand. Während der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts, in dieser höchsten Blütezeit der niederländischen Kunst, erhielt sich mit dem herkömmlichen Gildewesen die alte Werkstatterziehung. Die grofsen Meister der niederländischen Malerei jener Zeit bildeten ihre Schüler sämtlich nach alter Werkstattsitte. Erst in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts, wo die niederländische Kunst teils unter einem neu hervortretenden italienischen, hauptsächlich aber unter französischem Einflufs ihre Selbständigkeit einbüfste und in der folgenden Zeit ihres stetigen Niedergangs wurden in verschiedenen niederländischen Städten Akademien gegründet. Die erste entstand 1663 in Antwerpen (S. M. Rooses, Geschichte der Antwerpner Malerschule, übers. von Reber, S. 389 u. 390). Später entstanden die Akademien in Gent, Brügge, Amsterdam, im Haag. Ihre Geschichte bis ans Ende des 18. Jahrhunderts ist zugleich die Geschichte des Verfalls der niederländischen Kunst. (S. Fiorillo, Gesch. der zeichnenden Künste in Deutschland und in den Niederlanden, 1820, IV. 190 ff.)

Wie diese niederländischen, so hatten auch die anderwärts im 17. und 18. Jahrhundert entstehenden Kunstakademien in der Regel in der Pariser ihr unmittelbares Vorbild. Eine Ausnahme machte die in London 1768 gegründete Akademie, hauptsächlich insofern, als sie von Anfang an eine unter königlichem Schutz stehende, vom Staat aber unabhängige Privatanstalt war; eben diesen Charakter hat sie noch jetzt. Joshua Reynolds, der zu ihren Stiftern gehörte, war ihr erster Präsident. Bemerkenswert ist, dafs Reynolds in seiner Rede bei Eröffnung der Akademie die an ausländischen Akademien herrschende Unterrichtsweise einer scharfen Kritik unterzog und ihr vorwarf, dafs sie fast nur auf Erzielung mechanischer Geschicklichkeit ausgehe. (S. Strange, An Inquiry into the Rise and Establishment of the Royal Academy of Arts. London 1775. — Sandby, History of the Royal Academy of Arts. London 1862. — Akademische Reden von Joshua Reynolds, übers. von Ed. Leisching. 1893. Einleitung, S. XXX ff.; S. 9 ff.)

In Deutschland entstanden seit dem Ende des 17. Jahrhunderts bis zu den 70er Jahren des 18. Jahrhunderts als Staatsanstalten die Kunstakademien in Berlin, Dresden, Wien, Düsseldorf und Cassel.*) Ihre Gründung fällt in die Zeit der ausgedehntesten Herrschaft des französischen Geschmacks; sie waren sämtlich nach französischem Muster eingerichtet; häufig wurden auch französische Künstler zu ihrer Leitung berufen. Der alte Eklektizismus der Pariser Schule, seit der Mitte des 18. Jahrhunderts modifiziert durch den Mengsschen Klassizismus, behauptete hier bis in den Anfang des 19. Jahrhunderts die Herrschaft.

Die Berliner Akademie wurde 1696 von dem Kurfürsten Friedrich III., dem späteren König Friedrich I., gestiftet. An den Vorarbeiten für ihre Gründung waren besonders Augustin Terwesten, ein holländischer Maler der akademisch italisierenden Richtung, seit 1692 Hofmaler des Kur-

*) Die 1662 in Nürnberg gegründete Akademie war ursprünglich eine blofse Künstlervereinigung nach Art der römischen Akademien der Domenichino, Sacchi u. a. (s. o.); sie nannte sich die Akademie der Kunstliebenden. Joachim Sandrart, der häufig irrtümlicherweise als ihr Begründer bezeichnet wird, war 1674—88 ihr Vorsteher. Später, unter der Direktion Joh. Daniel Preislers (1704—37) und seines Sohnes Joh. Justin (1742—71) hatte sie den Charakter einer Lehranstalt, blieb jedoch während dieser ganzen Zeit von völlig untergeordneter Bedeutung.

fürsten, und der grofse Meister der Architektur und Plastik Andreas Schlüter beteiligt. Über Schlüters weitere Beziehungen zur Akademie ist wenig bekannt; 1702 bis 1704 verwaltete er das Direktorat; seine Lehrtätigkeit an der Anstalt, die durch seine grofsen künstlerischen Arbeiten offenbar sehr eingeschränkt wurde, scheint er 1706, nachdem er seine Stellung als Schlofsbaudirektor eingebüfst hatte, aufgegeben zu haben. Die Akademie sollte, wie es in einem Reglement ihres ersten Direktors, des Malers Josef Werner aus Bern, heifst, eine hohe Kunstschule oder Kunstuniversität sein gleich den Akademien zu Rom und Paris. Unter dem »ökonomischen« Regiment Friedrich Wilhelms I. geriet sie ganz in Verfall, sie wurde zu einer Zeichenschule niederen Ranges und erfuhr eine Wiederherstellung erst im letzten Regierungsjahr Friedrichs des Grofsen (1786). Von 1750—1783 hatte die Direktion der Franzose Blaise Nicolas Le Sueur, 1783 bis 1797 Christian Bernhard Rode, ein Schüler von Charles Vanloo und Antoine Pesne, dem bekannten Hofmaler Friedrichs des Grofsen. (Pesne wurde bisher irrtümlich auch unter den Direktoren der Akademie genannt.) Die auf eine Erneuerung der Akademie gerichteten Bestrebungen, die nach dem Tode Le Sueurs innerhalb der Anstalt selbst hauptsächlich von Daniel Chodowiecki ausgingen, blieben zunächst, da sie von dem Direktor Rode nicht unterstützt wurden, erfolglos. Friedrich d. Gr., der noch in einem vom 1. Februar 1785 datierten Kabinetschreiben an Rode erklärte, »er habe noch nicht einen gesehen, der nur passable aus der Anstalt wäre herausgekommen«, hatte bis dahin für das Institut kein Interesse gehabt. Erst als er sich im folgenden Jahr entschlofs, dem Minister von Heinitz die Oberaufsicht über die Akademie zu übertragen, trat eine Besserung der Zustände ein. In der nächstfolgenden Zeit kam es zu einer wirklichen Reorganisation der Akademie, bei der die alten Satzungen von 1699 erneuert und in wesentlichen Punkten erweitert wurden. Namentlich wurde bei der Reform, den Absichten Friedrich d. Gr. gemäfs, auf eine »Nutzbarmachung der Akademie für das Kunsthandwerk« Bedacht genommen. In den neuen unter Friedrich Wilhelm II. 1790 veröffentlichten Satzungen der Akademie, die bis zur Zeit Friedrich Wilhelms IV. in Geltung blieben, sind besondere Bestimmungen über einen Zeichen- und Modellierunterricht für Kunsthandwerker enthalten. — Chodowiecki, der volkstümlichste deutsche Künstler am Ausgang des 18. Jahrhunderts, hatte während der kurzen Zeit, in der er nach Rodes Tod (1797—1801) Direktor der Akademie war, auf ihre Entwicklung keinen ersichtlichen Einflufs. (S. Hans Müller, Die königl. Akademie der Künste zu Berlin 1696—1896. Erster Teil, bis zur Wiederherstellung durch Friedr. Wilhelm II. Berlin 1896. — Zur Jubelfeier der kgl. akad. Hochschule der bildenden Künste zu Berlin 1896. Von A. v. Werner und Dr. Seeger. — W. Bode, Die Berliner Akademie, 1897.)

In Dresden, wo Kurfürst Joh. Georg III. (1680—91), wie es scheint, den ersten Versuch zur Errichtung einer Kunstschule machte, wurde von August dem Starken 1705 eine »Académie de peinture« gegründet, deren Direktor anfangs der Hofmaler Fehling war, dann, seit 1727 Louis Silvestre, ein Schüler Lebruns, den August der Starke schon 1716 von Paris an seinen Hof berufen hatte. In der Zeit des siebenjährigen Krieges ging die Anstalt ein. Nachdem sie Friedrich August II. (August III. v. Polen) noch in seinem letzten Lebensjahr (1763) in wenig veränderter Form »retabliert« hatte, wurde vom Kurfürsten Friedrich Christian während seiner kurzen Regierung unter dem Beirat v. Hagedorns der Plan zu einer Neugestaltung des Instituts gefafst, der bald nachher, 1764, unter der Regentschaft des Prinzen Xaver zur Ausführung kam. Der Franzose Charles Hutin, dem bereits Friedrich August II. die Leitung der Akademie übertragen hatte, blieb ihr Direktor bis 1776. Nach ihm führten zwei Schüler Silvestres (der Venezianer Casanova und Schenau) das Direktorat abwechselnd bis gegen Ende des 18. Jahrhunderts. (S. Moritz Wiefsner, Die Akademie der bildenden Künste in Dresden. Dresden 1864.)

Die Kunstakademie, die in Wien der Hofmaler Peter Strudel, ein Eklektiker aus italienischer Schule, 1692 als Privatanstalt errichtet hatte, wurde 1726 durch Kaiser Karl VI. in eine Staatsanstalt umgewandelt.

Ihr erster Direktor, Jakob von Schuppen, war in Paris Schüler Largillières, eines Nachfolgers von Lebrun gewesen. Er gestaltete die neubegründete Akademie ganz nach dem Muster der Pariser; die Satzungen, die er für sie entwarf, stimmen im wesentlichen, zum Teil fast wörtlich mit den Lebrunschen Statuten überein. Bei der zu Anfang der 70er Jahre nötig gewordenen Reorganisation der Akademie, die der Staatskanzler Kaunitz ins Werk setzte, wurde die 1766 von Jakob Schmutzer gegründete Kupferstecher-Akademie mit ihr vereinigt. 1786 kam noch eine Zeichenschule für kunstgewerblichen Unterricht hinzu. Das Direktorat hatte von 1795—1811 Heinrich Füger, einer der einseitigsten Vertreter des Mengsschen Klassizismus. (S. v. Lützows Gesch. der k. k. Akademie der bildenden Künste. Wien 1877.)

Die Kunstakademie in Düsseldorf wurde von dem Kurfürsten Karl Theodor 1767, die in Cassel 1776 von dem Landgrafen Friedrich II. gestiftet.

Noch während des 18. Jahrhunderts erhoben sich gegen die Akademien, die während dieser Zeit durchaus die Hauptstätten der künstlerischen Bildung waren, heftige Gegner. Die akademische Kunsterziehung kam in Verruf als eine blofs formalistische mechanische, das Naturgefühl und die Individualität im Schüler unterdrückende Schulung. Häufig war der Kampf gegen die Mifsstände des akademischen Unterrichts ein Kampf gegen die Institution der Akademien an sich; in ihr selbst erblickte man in der Regel die eigentliche Ursache des Übels. Offenbar jedoch war das, was das Übel hauptsächlich verschuldete, der Gesamtzustand der damaligen Kunst, der Manierismus, der in ihr seit der Mitte des 18. Jahrhunderts immer weiter um sich griff, das formalistische Wesen, worin die alten Kunsttraditionen erstarrten. Wie die Kunst der akademischen Meister, so war eben auch ihr Unterricht vom Formalismus beherrscht. Auf die Einübung ausgelebter konventioneller Formen, auf die Anlernung eines schematischen Komponierens lief der akademische Kunstunterricht in der Hauptsache zuletzt hinaus; er wurde zu einer Art künstlerischer Dressur. Das Wort »akademisch« erhielt seit dieser Zeit seine üble Nebenbedeutung.

In Frankreich war es in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts der Kreis der damals auftretenden literarischen Neuerer, aus welchem zuerst ein entschiedener Angriff gegen die akademische Kunst hervorging. Diderot bekämpfte sie in seinen Besprechungen des Salon von 1759—65, besonders in dem von Goethe übersetzten und mit Anmerkungen begleiteten »Essai sur la peinture«. Vor allem richtete sich seine beifsende Kritik gegen das akademische Modellzeichnen: »alle die akademischen Stellungen, gezwungen, zugerichtet, zurechtgerückt, wie sie sind, alle die Handlungen, die kalt und schief durch einen armen Teufel ausgedrückt werden und immer durch ebendenselben armen Teufel, der gedungen ist, dreimal die Woche zu kommen, sich auszukleiden und sich von dem Professor wie eine Gliederpuppe behandeln zu lassen — was haben sie gemein mit den Stellungen und den Handlungen der Natur?« »Die Natur wird ganz vergessen, die Einbildungskraft füllt sich mit Handlungen, Stellungen, Figuren, die nur falsch, lächerlich und kalt sind.« »Es würde nichts Manieriertes geben, weder in der Zeichnung, noch in der Farbe, wenn man nur die Natur und nichts als die Natur mit Sorgfalt nachahmte. Die Manier kommt vom Meister, von der Akademie, ja selbst von der Antike.«

Auch in Deutschland machte sich im Zusammenhang mit den seit dem Ende des 18. Jahrhunderts neu hervortretenden Kunstbestrebungen eine Opposition gegen die Akademien immer nachdrücklicher geltend. Schon die Vertreter der neuklassizistischen Richtung, die Carstens, Schick, Koch waren ausgesprochene Gegner der Akademien*), später nicht weniger entschieden die Führer der Romantik. Den Konflikt, in den Overbeck und seine Genossen 1810 mit der Wiener Kunstakademie gerieten (s. v. Lützow a. a. O. S. 87, 88), kann man in der Geschichte der romantischen Kunstbewegung als epochemachend bezeichnen. — Besonders merkwürdige Beispiele von dem schablonenhaften akademischen Kunstunterricht jener Zeit er-

*) S. Fernow, Das Leben des Künstlers Carstens, Ausg. von H. Riegel, 1867, S. 251. — In Straufs' Kl. Schriften, S. 328: Kochs Gedanken über Malerei.

wähnt Ludwig Richter in seiner Selbstbiographie; an einer anderen Stelle, in seinem römischen Tagebuche schreibt er: »Die Kunst war so aus allem Bezug und Verhältnis zum Leben gerissen, dafs wohl mancher gescheite Mann nicht mehr wufste, was er aus der Kunst eigentlich machen sollte.« »Vergeblich suchte manches Talent durchzudringen, es vermochte sich nicht ganz über sein Zeitalter zu erheben und über jenen akademischen Wust hinauszuschwingen, um frei die eigene Bahn zu gehen. Der Schüler wurde zum Nachahmer seines berühmten Lehrers, so pflanzte sich ein Ding fort, welches sie Kunst nannten. Nachahmung war alles, was man beabsichtigte und manchmal erreichte.«

Die erste deutsche Kunstakademie, in der eine durchgreifende Reform versucht wurde, war die Akademie in Düsseldorf. Die Reform beruhte auf der Überzeugung, dafs nicht die akademische Institution an sich, nur das, wozu sie im Laufe des 18. Jahrhunderts geworden war, verwerflich sei. In dem Briefe, in welchem Niebuhr 1819 von Rom aus dem preufsischen Kultusministerium empfahl, Cornelius zur Neubegründung und Leitung der Düsseldorfer Akademie zu berufen, sagte er ausdrücklich, dafs es bei dieser Neugestaltung Aufgabe sein müsse, »den Geist eigner Tätigkeit innerhalb der bestehenden Formen aufzurufen, nicht aber diese Formen zu zerschlagen.« Er erinnert in demselben Briefe an das unmittelbare persönliche Verhältnis zwischen Meister und Schüler, wie es in den grofsen Blütezeiten der Kunst bestand; die Wiederherstellung dieses »untergegangenen echten Verhältnisses« innerhalb der akademischen Einrichtungen galt ihm als ein Hauptziel der Reform; sie sollte an der Akademie insbesondere durch die Gründung von »Meisterateliers« angestrebt werden.

Für die allgemeinen Grundsätze, nach denen Cornelius die Neugestaltung der Düsseldorfer Akademie anbahnte (1822—25), sind folgende Stellen aus seinem Reorganisations-Entwurf bezeichnend: »Natürliche, ungezwungene, frei entwickelte Eigentümlichkeit und Selbständigkeit ist dem Künstler so nötig, dafs, wo diese gefährdet wird, lieber alle Erziehung zur Kunst unterbleiben sollte: so also auch die von solchen Meistern und Anstalten, die nur den Schatten ihres eigenen Wesens auf ihre Zöglinge, eifersüchtig auf jede andre Regung, übertragen wollen, anstatt zu trachten, an jeglichem Talent das Eigentümliche zu entwickeln und stolz zu sein auf eine Mannigfaltigkeit wahrer Bestrebungen.« »Wir wollen die Anstalt bewahren vor jenem schulmäfsigen Erdrücken und Verschüchtern des Geistes, dem Verschränken und Verbilden des Gefühls durch falschen Regelzwang und durch Zurückdrängen des Eigentümlichen in eine aufgestellte Norm.« »Es soll eine Ehre für die Anstalt sein, wenn sich recht mannigfaltige Selbständigkeit in ihr entwickelt und kein Schulzwang aus den Werken der Zöglinge hervorschimmert. Glücklich der Meister, dem es gelingt, sich echte freie Schüler zuzubilden.« (S. K. Wörmann, Zur Geschichte der Düsseldorfer Akademie. Denkschrift zur Eröffnungsfeier des Neubaues der Akademie 1880, S. 46, 47.) — An die Reorganisation der Düsseldorfer Akademie schlofs sich die Neugestaltung der Münchener an, die 1825—1840 unter Cornelius' Leitung stand.*)

Mit diesen Reformen war einer neuen freieren Entwicklung des deutschen Akademiewesens Bahn gebrochen. Schwerlich aber wird man behaupten können, dafs in diesen Reformen der liberale Geist, in dem sie unternommen wurden, schon zu einer wirklichen Herrschaft gelangte. Vielmehr ist es eine nicht zu leugnende Tatsache, dafs die akademischen Zustände in der Zeit der klassizistisch-romantischen Richtung in gewisser Beziehung denen wieder ähnlich wurden, die die Führer dieser Richtung früher selbst bekämpft hatten. Wieder kam ein autokratischer Geist, wie er die alten Akademien regierte, zum Vorschein, ein neuer Stilzwang, eine neue Art von Kunstorthodoxie machte sich im akademischen Unterrichte geltend; der individuellen Entwicklung des Schülers war aufs neue wenig Raum gegönnt. Das, woran die akademische Erziehung noch überdies litt, war der Mangel einer gründlichen Einführung in das Handwerkliche der Kunst, ein Mangel, der sich.

*) Sie war 1808 aus der 1770 in München gegründeten Zeichen- und Bildhauerschule entstanden.

vor allem in der Malerei, bald aufs schärfste fühlbar machte.

Nur auf einige Punkte der weiteren, durch die Verschiedenartigkeit der örtlichen Verhältnisse auf das mannigfachste bedingten Geschichte der deutschen Kunstakademien und ihres Zusammenhangs mit dem Gange der Kunstentwicklung kann hier kurz hingewiesen werden.

Im Gebiete der Malerei war die Lossagung von dem alten akademischen Herkommen zugleich ein vollständiger Bruch mit den technischen Überlieferungen gewesen, die sich in den Akademien bis dahin noch immer bis zu einem gewissen Grade erhalten hatten. Der grofse Vorteil, den die französische Malerei in der bei allem Wandel der künstlerischen Richtungen andauernden Stetigkeit der technischen Tradition gehabt hatte, war der deutschen entgangen. Schon aus diesem Grunde war es kein Wunder, dafs sie bei ihrem Wiederaufleben auch in dem Gebiet, dem ihre bedeutendsten Schöpfungen angehörten, in der monumentalen Freskomalerei, von Mängeln der koloristischen Technik nicht frei blieb. Zudem hatte der Idealismus der deutschen neuklassizistischen und romantischen Richtung bisweilen zu einer förmlichen Geringschätzung des Technischen geführt, mitunter zu einer Art Feindschaft gegen das sinnliche Element der Farbe; der Karton galt häufig als der entsprechendste Ausdruck des malerischen Gedankens.

In der Ölmalerei machten sich gewisse auf die Pflege des Technischen gerichtete Bestrebungen zuerst an der Düsseldorfer Akademie unter der Leitung Wilhelm Schadows (des Nachfolgers von Cornelius) bemerklich. Die hier entstehende Malerschule, in der zugleich eine gewisse weltlich romantische Richtung hervortrat, fand später mit der cornelianischen Richtung zusammen besonders an der Dresdner Akademie Vertretung (in Bendemann, Hübner und Julius Schnorr).

Eine völlige Neuerung trat im technischen Unterricht ein, als seit der Mitte der vierziger Jahre im Gegensatz zu Klassizismus und Romantik realistische Tendenzen und mit ihnen zugleich unter belgisch-französischen Einflüssen eine spezifisch koloristische Richtung in der deutschen Malerei aufkamen. München wurde der Vorort dieser neuen Bewegung, hauptsächlich durch Piloty, der als Lehrer an der Münchener Akademie und als ihr Direktor durch die Pflege der Maltechnik nach belgischer Art weitreichenden Einflufs gewann.

In Berlin, dessen künstlerische Bedeutung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts vor allem auf dem Aufschwung beruhte, zu dem hier die Architektur in dem »Hellenismus« Schinkels, die Plastik in dem vorwiegend realistisch gearteten Stil Gottfried Schadows und der zwischen Realismus und Klassizismus vermittelnden Richtung Christian Rauchs gelangte, stand der eine dieser drei Meister, Schadow, fast während dieser ganzen Zeit (von 1816 bis 1850) an der Spitze der Kunstakademie. Ihre Entwicklung war schon während dieser Zeit auf mannigfache Weise gehemmt; der stagnierende Zustand, in den sie bald nachher geriet, machte eine durchgreifende Reorganisation notwendig, die 1875—1882 erfolgte. Zur Zeit des Schadowschen Direktorats waren als Kunstlehranstalten mehrere mit der Akademie nur lose zusammenhängende Ateliers entstanden, für die Plastik das zu immer gröfserer Bedeutung anwachsende Atelier Rauchs, für die Malerei die Ateliers von Wach und Karl Begas. Den seit den vierziger Jahren auch in Berlin eindringenden französisch-belgischen Kolorismus vertrat an der Akademie besonders Jul. Schrader, aber mit keinem ähnlichen Erfolg wie Piloty in München. — Für die Baukunst, die seit der Stiftung der Berliner Akademie zu ihren Lehrgegenständen gehört hatte, war 1799 eine selbständige Akademie in Berlin gegründet worden; 1809 wurde sie mit der alten Akademie wieder vereinigt. Nachdem sie 1824 aufs neue von ihr war abgetrennt worden, erhielt sie 1831 mit dem Titel »allgemeine Bauschule« den Charakter einer vorwiegend technischen Lehranstalt, während der Unterricht in den »höheren ästhetischen Teilen der Baukunst« bei der alten Akademie verblieb. Seit 1849 wieder zum Rang einer Bau-Akademie erhoben, bestand sie als solche selbständig bis 1879, wo sie mit der neu gegründeten technischen Hochschule vereinigt wurde. Bis in die sechziger Jahre

blieben im ganzen die Schinkelschen Traditionen in der Berliner Architekturschule vorherrschend.

An der Dresdner Akademie gewann die Architekturschule besondere Bedeutung durch Gottfried Semper, der ihr von 1834 bis 1847 vorstand und während dieser Zeit jene reiche Bautätigkeit begann, die vornehmlich im Anschlufs an die italienische Renaissance eine neue Entwicklungsepoche der deutschen Baukunst begründete. An der Berliner Bau-Akademie zeigte sich Semperscher Einflufs zuerst unter dem Direktorat Rich. Lucäs (1873—1877). — Auch für die Plastik wurde die Dresdner Akademie zu einer wichtigen Pflanzstätte, zunächst durch Rietschel, den bedeutendsten Schüler Rauchs, der zwei Jahre vor Semper (1832) an die Akademie berufen wurde; einen zweiten einflufsreichen Lehrer der Plastik erhielt sie 1849 in Jul. Hähnel, der strenger an der klassizistischen Tradition festhielt.

Für das Kunstleben Wiens und die Wiener Kunstakademie begann eine neue Entwicklungsperiode eigentlich erst nach 1848. Wie auf anderen Gebieten des geistigen Lebens war die vorangehende Zeit, die Zeit Metternichs, in Wien auch auf künstlerischem Gebiet im ganzen die Zeit eines verhängnisvollen Stillstands gewesen; nur in vereinzelten Erscheinungen hatte sich eine neue Bewegung angekündigt; im Gebiet der Malerei war eine Anzahl Künstler aufgetreten, die im Gegensatz zu dem alten Fügerschen Klassizismus teils unter der Einwirkung der deutschen Romantik, teils auch selbständig auf realistischen Wegen neue Ziele verfolgten. Die namhaftesten, der Overbeckianer Kupelwieser, Führich, der bedeutendste auch aus der Schule Overbecks hervorgegangene Vertreter der kirchlichen Kunst im damaligen Wien, der Genremaler Ferd. Waldmüller, der Hauptführer der realistischen Richtung, bekleideten seit der Mitte der 30er und dem Anfang der 40er Jahre Lehrämter an der Akademie. Die beiden Architekten Ed. van der Nüll und Aug. von Siccardsburg, die für die moderne Wiener Baukunst bahnbrechende Bedeutung erlangten, wurden 1843 an die Akademie berufen. Zu einer wirklichen Neubelebung der Anstalt kam es aber erst bei ihrer Reorganisation 1850, die sich im Prinzip an die von Cornelius bei der Umgestaltung der Düsseldorfer und Münchener Akademie ausgesprochenen Forderungen anschlofs. Der heftige Streit, den Waldmüllers 1847 erschienene Schrift über »das Bedürfnis eines zweckmäfsigen Unterrichts in der Malerei und Plastik« hervorrief, hatte nicht wenig dazu beigetragen, die Reform in Gang zu bringen; auf die Reform selbst blieb Waldmüllers naturalistische Richtung ohne mafsgebenden Einflufs. (S. v. Eitelberger, Kunsthistor. Schriften, II, 32, 33 und seine Streitschrift gegen Waldmüller: »die Reform des Kunstunterrichts usw.«; v. Lützow, a. a. O. S. 82, 107, 111.) 1852 wurde Ruben, ein Schüler von Cornelius, Direktor der Wiener Akademie; die Leitung der in demselben Jahre gegründeten Meisterschulen für Malerei wurde Führich und Kupelwieser übertragen. So kamen die von Overbeck und Cornelius ausgehenden Richtungen der Malerei zu einer Zeit, wo sie anderwärts bereits entschieden in den Hintergrund traten, an der Wiener Akademie erst zur völligen Herrschaft; sie behaupteten sich hier bis in den Anfang der siebziger Jahre.

3. Die Hauptaufgaben des Kunstunterrichts. Seine gegenwärtige akademische Organisation. Von den bildenden Künsten, die hier allein in Betracht kommen, sind die Malerei und Plastik diejenigen, deren Gebilde Vorstellungen versinnlichen, die durch Gesichtswahrnehmung vermittelt sind; sie haben bestimmte Vorbilder in den Erscheinungen der sichtbaren Wirklichkeit, beide Künste reden die Sprache der sichtbaren Natur. Hinsichtlich beider besteht daher die erste und wichtigste Aufgabe der Erziehung in der Anleitung zum Studium dieser Sprache, in der Anleitung zum Studium der Natur. »Sehenlernen« ist das erste Erfordernis. Das sinnliche Wahrnehmen soll zu jenem aufmerksamen Anschauen gesteigert werden, durch das der wahrgenommene Gegenstand dem Bewufstsein »aufs lebendigste angeeignet und zugleich klar gegenüber gestellt wird«, zu jener vollen »Apperzeption«, die immer eine gesunde Erregbarkeit des Gesichtssinnes, aber zugleich auch eine tiefer begründete Naturanlage, eine gewissermafsen aufs Auge angelegte Geistesart zur Voraus-

setzung hat.*) Nur auf Grund einer solchen intensiven Erfassung der Erscheinungsformen der sichtbaren Welt vermag sich die alles höhere künstlerische Schaffen vorbereitende Geisteskraft, die Phantasie, wirksam zu betätigen, die »Bildkraft« des Geistes, die das Geschaute in einem gewissen Sinne immer neu gestaltet, die in dem Herausheben des Charakteristischen aus dem Bedeutungslosen und Zufälligen der natürlichen Erscheinungswelt, in dem Gestalten von Idealen auch ganz eigentlich schöpferisch genannt werden kann.

Mit der Übung im Sehen steht in unmittelbarer Wechselwirkung die Übung der Hand im Darstellen. Die Hand, als das Organ des Darstellens, soll dem Auge dienstbar werden; jeder Versuch aber, ein Gesehenes darzustellen, dient zugleich dazu das Auge zu schärfen, die Aufmerksamkeit des Sehens zu erhöhen. Das Wahrgenommene gewinnt erst im Nachbilden Sicherheit und Bestimmtheit.

Zunächst und vor allem handelt es sich um Erfassung und Darstellung der Form der sichtbaren, in Licht und Farbe erscheinenden Dinge. Für die farbige Erscheinung ist die Form die Voraussetzung;**) sie kann in der Darstellung für sich allein, getrennt von der Farbe, bestehen; eine blofse Farbendarstellung gibt es nicht. Allgemein anerkannt ist die fundamentale Bedeutung, die dem Zeichnen, der Formendarstellung auf der Fläche, beim Darstellungsunterricht zukommt.*) Als Mittel zur Entwicklung des Formensinnes steht das Zeichnen im Unterricht für Bildner (Bildhauer), wie für Maler an erster Stelle, was nicht ausschliefst, dafs es nützlich erscheinen kann, Übungen in plastischer Formgebung, im Modellieren, von Anfang an neben den Zeichenübungen hergehen zu lassen. Für den Maler, der den Schein räumlichen Daseins auf der Fläche hervorrufen soll, ist das Zeichnen natürlich von weit umfassenderer Bedeutung als für den Bildner, der die künstlerische Form an einem raumerfüllenden Material herzustellen hat. Für diesen ist es nur Vorübung, für den Maler ist es im vollsten Sinne Grundlage seiner Kunst. Die Zeichnung selbst, kann man sagen, geht ins Malerische über, sobald sie nicht blofs Einzeldinge für sich, sondern die in sich zusammenhängende Erscheinung einer Mehrheit von Objekten darstellt, wie sie fürs Auge durch die Stellung der Objekte im Raume und die Wirkungen des Lichts bedingt ist.**) Die Gesetze, auf denen solche Darstellung beruht, sind Gegenstand einer besonderen, reich ausgebildeten Wissenschaft, der Lehre von der Perspektive und den optischen Lichtwirkungen; sie wird für den Kunstunterricht, da die Kenntnis des wissenschaftlichen Details für den Künstler keinen praktischen Nutzen hat, nur in ihren Haupt- und Grundregeln in Betracht kommen. Zugleich ist es in dem praktischen Zweck, den alles Theoretische im Kunstunterricht

*) S. Vischer, Ästhetik, II, 315 ff.

**) Sofern wir in der Natur keine Form ohne Farbe sehen, ist die Form eine Abstraktion zu nennen. Goethe sagt in der Einleitung zur Farbenlehre: »Die ganze Natur offenbart sich durch die Farbe dem Sinn des Auges. Man kann behaupten, wenn es auch einigermafsen sonderbar klingen mag, dafs das Auge keine Form sehe, indem Hell, Dunkel und Farbe zusammen allein das ausmachen, was den Gegenstand vom Gegenstand, die Teile des Gegenstandes voneinander fürs Auge unterscheidet.« — Die blofse Farbenempfindung ist in der Entwicklung des Sehvermögens der Ausgangspunkt für die Formenanschauung, für die Vorstellung körperlicher Formen, zu der das Bewufstsein, der Verstand erst durch die Mitwirkung anderer Sinne, namentlich des Tast- und Muskelsinnes, gelangt. Insofern ist die Farbe das Primäre im Verhältnis zur Form. Ist aber die Formenanschauung gewonnen, so wird die Form, die körperliche Form als Voraussetzung und Träger der Farbe gewufst.

*) Dafs es durchaus naturgemäfs ist, bei diesem Unterricht vom Zeichnen auszugehen, ergibt sich — so kann man behaupten — schon aus der Tatsache allein, dafs der Darstellungstrieb bereits im frühen Kindesalter ganz spontan und besonders entschieden in der Nachbildung von Figuren auf der Fläche, unter Abstraktion von der Farbe, im Zeichnen blofser Umrifslinien zu Tage tritt.

**) Da die Farbe in gewisser Weise auch in der Plastik zur Anwendung kommen kann, so liegt das Unterscheidende zwischen Malerei und Plastik zunächst darin, dafs jene die Erscheinung von Dingen im umgebenden Raum mit Licht und Schattengebung darstellt, während diese ihre Gebilde in den wirklichen Raum hineinstellt, so dafs sie Licht und Schatten von aufsen empfangen. Alle Arten zeichnerischer Darstellung, sofern sie nicht aus blofsen Umrifslinien bestehen, (der Kupferstich, die Radierung, der Holzschnitt) können daher in den Begriff der Malerei eingeschlossen werden.

hat, begründet, dafs sich die Unterweisung in jenen Gesetzen möglichst unmittelbar den Zeichen-Übungen anschliefsen mufs, in denen, wie in allen anderen künstlerischen Übungen, das Wissen zum Können, zu einer freien, gefühlsmäfsig geübten Fertigkeit werden soll; »die Perspektive soll als Augenmafs in das Auge des Künstlers einkehren, oder richtiger: vorher darin sitzen und durch die Wissenschaft nur verschärft werden« (Vischer, Ästhetik, III, 550).*) Unter gewissen Bedingungen haben die perspektivischen Gesetze auch für eine Gattung der Plastik Geltung, für die Reliefplastik, die gewissermafsen ein Mittelglied bildet zwischen der Rundplastik und der Malerei (Reliefperspektive).

Von wesentlicher Bedeutung für die richtige Erfassung der natürlichen Körperformen ist die Kenntnis der inneren Körperbildung, das Studium der Anatomie. Die äufsere Gestalt, die Oberfläche des Körpers wird der Künstler um so bestimmter und lebendiger aufzufassen imstande sein, wenn er die Gesetze kennt, nach denen der innere Organismus des tierischen und menschlichen Körpers die äufsere Körpergestalt im Zustand der Ruhe und Bewegung bedingt. Da es nur die Beziehung auf die äufsere Erscheinung ist, durch die der innere Bau des Körpers für den Künstler Interesse hat, da ihm die Einsicht in die anatomischen Gesetze nur ein Hilfsmittel sein soll zur lebendigen Auffassung der lebendigen Körperform, so mufs der anatomische Unterricht für Künstler eben diesen Zweck, den Kunstzweck, immer im Auge behalten. (S. Diderots Bemerkungen über das Studium der Anatomie im Essai sur la peinture; Du Bois-Reymond, Naturwissenschaft und bildende Kunst, S. 43 ff.)

Das Naturstudium, auf das sich die spezifisch malerische Darstellungsweise begründet, ist auf die volle Erscheinung der Naturwirklichkeit gerichtet; mit den Formenstudium verbindet sich das Studium der farbigen Erscheinung. In der Beobachtung der unendlichen Mannigfaltigkeit von Phänomenen, die in der Natur das Ineinanderwirken von Farbe, Licht und Luft erzeugt, entwickelt sich das eigentlich malerische Sehen. Die Darstellung des malerisch Gesehenen hat in der Farbengebung alle zeichnerischen Elemente in sich aufzunehmen, so dafs die Linie als solche verschwindet, die Modellierung der Form durch Licht- und Schattengebung als Modifikation, als Abstufung, Abtönung der Farbe erscheint.*).

Besondere Bedingungen ergeben sich für jede Darstellungsart, für die plastische, die zeichnerische, die malerische Darstellung, aus der verschiedenartigen Beschaffenheit der technischen Mittel. In der Plastik ist die Nachbildung der Naturformen, die Art der Formenbehandlung auf verschiedene Weise durch die Eigenschaften des plastischen Materials, durch den Grad seiner Dichtigkeit und Festigkeit, durch seine »Textur« bedingt. Mit den technischen Mitteln, die dem Zeichner und Maler zu Gebote stehen, sind die Stärkegrade des Lichtes, die Verhältnisse von Licht und Dunkel, die Abstufungen der Helligkeit der Farben nicht ohne weiteres so wiederzugeben, wie die Natur sie zeigt; das Farbenmaterial bietet nicht die Möglichkeit, die Kraft der natürlichen Lichtwirkung, des natürlichen Lichtglanzes zu erreichen; zur Erzielung einer dem Natureindruck ähnlichen Wirkung sind gewisse Abänderungen, gewisse Abwandlungen der natürlichen Licht- und Farbenskala erforderlich.**)

Das Künstlerische in der Handhabung der technischen Mittel beruht immer und wesentlich auf einem Talent, das in der bildnerischen, aufs Malerische und Plastische gerichteten Begabung zu dem über das gewöhnliche Mafs hinaus gesteigerten Anschauungsvermögen und der Bildkraft der

*) »Überdies«, setzt Vischer hinzu, »vermag die Wissenschaft dieses Gebiet des optischen Scheins nicht in seinem ganzen Umfang zu fassen und zu durchdringen; es ist namentlich das Gebiet der runden Formen in der Mannigfaltigkeit ihrer Kurven-Verbindungen, wo ihr eine Grenze in der Auffindung des Gesetzes der optischen Scheinveränderung gesteckt ist; gerade hier, in diesem wichtigen Gebiet der Verkürzung, ist das Gefühl und die Naturbeobachtung des Künstlers an sich selbst gewiesen.«

*) Die Plastik, aus der die Darstellung von Licht- und Luftwirkungen ausgeschlossen ist, kann die Farbe nur im Charakter der an die Körper gebundenen Farbe, nur als »Lokalfarbe« oder »Lokalton« verwenden.

**) S. Helmholtz, Populäre wissenschaftl. Vorträge, III, 55 ff. (Optisches über Malerei.)

Phantasie noch hinzukommen mufs. Die lebendige Übertragung des lebendig Geschauten auf das tote Material, die unmittelbare Überleitung der geistigen Tätigkeit des inneren Bildens in die sinnliche technische Tätigkeit des äufseren Bildens, das Hineinfühlen der inneren Anschauung in den Zug der Linien, in die Modellierung der Formen, in die Farbengebung ist im Darstellen das eigentlich Künstlerische. Diese gefühlsmäfsige Handhabung der technischen Mittel, die in solcher Weise beseelte Technik, in der alles Mechanische überwunden ist, diese künstlerische Technik ist nicht in der Art lehrbar, wie es eine auf Verstandsregeln beruhende, blofs »handwerkliche« Tätigkeit ist. Sie ist eben wesentlich die Sache eines Talents, das in Wahrheit nur durch das praktische Beispiel eines künstlerischen Darstellens angeregt und erzogen werden kann.*)

Schon die einfachste Übersetzung eines Natureindruckes, wie sie in den ersten Stadien des Kunstunterrichts verlangt wird, schon die einfachste »Naturstudie«, wenn sie ist, was sie sein soll, setzt eine solche Begabung voraus. Natürlich kann von einem Lehren in dem bezeichneten Sinne erst recht nicht die Rede sein, wenn es sich im weiteren Verlaufe der künstlerischen Erziehung darum handelt, auf die produktive Tätigkeit des Schülers anregend einzuwirken und ihm höhere Kunstforderungen zum Bewufstsein zu bringen. Mit dem lebendigen Beispiel, das ihm ein schaffender Meister gibt, indem er ihm Einblick in die Entstehung seiner Werke gewährt, wird sich dann vor allem auch der Hinweis auf bedeutende Vorbilder aus der Kunst früherer Epochen verbinden müssen. Das Studium, auch das Kopieren solcher Werke wird allezeit zu den wichtigsten Mitteln höherer Kunstbildung gehören.

Die dritte der bildenden Künste, die Architektur, ist nicht in demselben Sinne, wie Malerei und Plastik, darstellende Kunst. Was sie ausdrückt, sind nicht Vorstellungen, wie sie für die Malerei und Plastik aus der Naturanschauung erwachsen; sie hat keine bestimmten Vorbilder in der Natur. Die künstlerische Idee, die sie zum Ausdruck bringt, ergibt sich ihr aus dem praktischen Zweck, dem sie in der »Raumgestaltung«, in der auf geometrischen Formen und statischen Gesetzen beruhenden Gestaltung raumumschliefsender Gebilde dient. In den mathematischen Gesetzen der Statik hat die bauliche Konstruktion eine streng wissenschaftliche Grundlage. Die Erhöhung der zweckmäfsigen baulichen Form zur künstlerischen, zur symbolisch bedeutsamen ist das Werk der architektonischen Phantasie, des architektonischen Gefühls. Anregung und Anleitung zu eigentlich künstlerischem Schaffen kann auch hier nur das praktische Beispiel geben und das Studium bedeutender geschichtlicher Kunstformen.

* * *

Die Organisation des Unterrichts ist gegenwärtig an allen deutschen Kunstakademien im wesentlichen dieselbe; im allgemeinen gründet sie sich auf die Prinzipien, von denen die Reformbewegung im deutschen Akademiewesen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts ausging.

Die Unterrichtsform ist die zweifache des Klassen- und Atelierunterrichts. Der schulmäfsige, aus einer Reihe aufeinander folgender Kurse bestehende Klassenunterricht umfafst die für die drei bildenden Künste fundamentalen Unterrichtszweige, die grundlegende Unterweisung im Zeichnen, Malen, Modellieren und den Unterricht in den dazu gehörigen Hilfswissenschaften, aufserdem den Unterricht in Kunst- und Literaturgeschichte. Für die oberste Stufe der künstlerischen Ausbildung sind die akademischen Ateliers bestimmt; in den »Meisterateliers« für Baukunst, Plastik, Malerei und die graphischen Künste soll der Schüler Gelegenheit finden, unter der Leitung eines Meisters zu selbständiger künstlerischer Tätigkeit überzugehen.*)

*) S. Vischer, Ästhetik. III, 88, 97 f.

*) Ähnlich ist die Pariser école des beaux arts organisiert: »L'école comprend: 1. les cours oraux (über Anatomie, Perspektive, allgemeine Geschichte, Kunst- und Literaturgeschichte usw.), 2. l'école proprement dite, divisée en trois sections, savoir: peinture, sculpture et architecture. A la section de peinture se rattache la gravure en taille-douce, à la section de sculpture la gravure en médailles et en pierres fines, 3. des ateliers: trois ateliers de peinture, trois at. de sculpture, trois at. d'architecture, un atelier de gravure en taille-douce, un atelier de gravure en médailles et en pierres fines.« Règlement de 1898, Paris, Librairie Delalain frères.

Die Gründung solcher Ateliers gehörte wie bemerkt, bereits in den Plan der von Cornelius angebahnten Reform der akademischen Einrichtungen; durch sie sollte, wie in den erwähnten Worten Niebuhrs gesagt ist, eine Art Vereinigung der ursprünglichen Form der künstlerischen Erziehung, der Werkstatterziehung mit der akademischen hergestellt werden. Man ging dabei von dem zweifellos richtigen Gedanken aus, dafs ein ähnliches persönliches Verhältnis zwischen Meister und Schüler, wie es bei der Werkstatterziehung bestanden hatte, für die oberste Stufe des Kunstunterrichts allein zweckmäfsig und fruchtbringend sei. In dem Stadium der Ausbildung, wo der Schüler befähigt ist, zu selbständiger künstlerischer Tätigkeit fortzuschreiten, wird für ihn der Wert eines solchen Verhältnisses vor allem darin bestehen, dafs es ihm möglich macht, mit der ganzen Schaffensweise des Meisters eine unmittelbare lebendige Fühlung zu gewinnen. Allerdings kann er gerade bei einem solchen Verhältnis leicht unter einen derartigen Einflufs des Meisters geraten, dafs er gänzlich in dessen Anschauungs- und Darstellungsart hineingedrängt wird. Ist in ihm ein kräftiges Talent individueller Art, so wird er sich vom Meister nur aneignen, was der Entwicklung dieses Talents dienlich ist. Die Möglichkeit, auf die Individualität des Schülers bei den Anfängen selbständiger Kunstübung fördernd einzuwirken, ist für den Meister ohne Zweifel nur bei einem derartigen persönlichen Verhältnis zum Schüler gegeben.

Häufig ist bei den vielfachen Erörterungen, die die Frage des akademischen Kunstunterrichts immer von neuem hervorgerufen hat, eine noch entschiedenere Annäherung der akademischen Einrichtung an das »persönliche Prinzip« der alten Werkstatterziehung verlangt worden; man verlangte, dafs statt des Klassenunterrichts, der immer der Gefahr des »Uniformierens« ausgesetzt sei, der Atelierunterricht zum Hauptteil des Unterrichts gemacht werde. Sicher jedoch liegt in der Form des Klassenunterrichts nichts Zweckwidriges, so lange der Schüler noch nicht zu selbständigem Arbeiten befähigt ist, so lange er sich mit Studien von allgemeiner grundlegender Bedeutung zu beschäftigen hat. Freilich wird es Aufgabe des Lehrenden sein, schon bei diesem vorbereitenden, zunächst die allgemeinen Voraussetzungen künstlerischer Tätigkeit betreffenden Unterricht die Regungen besonderer Begabung, das Aufkeimen des Individuellen im Schüler sorgfältig zu beachten und seine Unterweisung danach zu bestimmen. Die Gefahr des Uniformierens, die ja bei jeder Art des schulmäfsigen, einer gröfseren Anzahl von Schülern gemeinschaftlich erteilten Unterrichts vorhanden ist, wird das pädagogische Talent auch innerhalb dieser Unterrichtsform zu vermeiden wissen; alles wird auf die Persönlichkeit des Lehrenden ankommen.

Die allgemeinen, für den Kunstunterricht jetzt mafsgebenden Grundsätze stehen im nächsten Zusammenhang mit der Abwendung von dem Dogmatismus, dem die Richtung der neuklassizistisch-romantischen Periode zuletzt verfallen war. Man darf behaupten, dafs das Bestreben, alles Konventionelle vom Unterricht fern zu halten, alles zu vermeiden, was das Naturgefühl im Schüler lähmen kann, die gegenwärtige Kunstpädagogik beherrscht.

Von den besonderen Unterrichtszweigen ist in neuerer Zeit namentlich das Zeichnen nach der Antike und das Zeichnen nach Gipsabgüssen Gegenstand mannigfacher Erörterungen gewesen. Hinsichtlich des Zeichnens nach der Antike ist jetzt die Überzeugung wohl allgemein, dafs es nicht schon in die Anfänge des Zeichenunterrichts gehört, wohin es früher in den Akademien verlegt war, dafs das künstlerische Gefühl des Schülers schon bis zu einem gewissen Grad entwickelt sein müsse, bevor das Zeichnen nach der Antike seine erzieherische Wirkung äufsern könne. Für das Wesen des antiken Formenstils kann der Anfänger ja doch kein wirkliches Verständnis haben; das trockne Stilisieren der Natur in den alten akademischen »Aktzeichnungen« war wesentlich eine Folge des vorzeitigen verständnislosen Kopierens der Antike. — Das Zeichnen nach Gips — meist ist das Zeichnen nach der Antike auch ein Zeichnen nach Gips —, das grofsenteils in den unteren Akademieklassen geübt wird, ist von verschiedenen Seiten sehr energisch bekämpft worden, mit besonderer Entschiedenheit von Georg Hirth

in den »Ideen über Zeichenunterricht« (4. Aufl. 1894, S. 9 ff.). In den Gutachten, die eine Anzahl hervorragender Künstler auf Veranlassung der Zeitschrift »Gegenwart« (1897, Nr. 13—16) über das Zeichnen nach Gips abgegeben hat, ist die Frage in verschiedenem Sinne beantwortet worden. Richtig wird sein, dafs bei der leblosen Stumpfheit des Gipsmaterials eine lang andauernde Beschäftigung mit solchem Zeichnen das Gefühl für lebendige Formen, das Naturgefühl, besonders auch den Farbensinn schädigen kann. Auf die pädagogischen Vorteile dieses Zeichnens weisen einige der erwähnten Gutachten hin.

Den Anfang beim Zeichenunterricht macht das Kopieren von Zeichenvorlagen, da es sich für den Schüler ja zunächst darum handelt, die Mittel kennen zu lernen, durch welche die natürlichen Formen auf der Fläche darzustellen sind. Leonardo sagt: »Der Maler soll zuerst die Hand gewöhnen, indem er Zeichnungen von guter Meisterhand kopiert. Hat er sich diese Gewöhnung unter seines Meisters Leitung angeeignet, so soll er sich nachher im Abzeichnen guter rund-erhabener Dinge üben.« (Traktat, übersetzt von Ludwig, I, S. 51, Nr. 63.) Die Facsimile-Nachbildungen, die wir jetzt von Handzeichnungen bedeutender alter Meister besitzen, bieten für den künstlerischen Zeichenunterricht Vorlagen der vorzüglichsten Art. — Die Hauptaufgaben des vorbereitenden Unterrichts für Malerei und Plastik liegen in der Leitung der durch mehrere Kurse fortschreitenden Übungen im Zeichnen, Malen und Modellieren nach der Natur. Nebenher gehen Übungen, die auf Anregung der erfinderischen Begabung gerichtet sind, Übungen im Entwerfen und Komponieren.

Von besonderer Wichtigkeit sind die Studien, durch die ein Verständnis geweckt werden soll für das Zusammenwirken der bildenden Künste, für künstlerische Aufgaben, bei denen sich Architektur, Malerei und Plastik zu einheitlicher, harmonischer Wirkung verbinden sollen. Den Architekten sollen diese Studien mit den Anforderungen, die sich für solche Aufgaben aus der Natur der Malerei und Plastik ergeben, vertraut machen, den Maler und Bildhauer mit den hierbei in Betracht kommenden Gesetzen der Architektur. In der Pariser école des beaux arts sind zu diesem Zweck besondere Studienkurse eingeführt unter dem Titel études de composition décorative: »Les études consistent en des exercices de composition décorative qui sont l'application des études simultanées des trois arts" (Règlement von 1898). In Rücksicht auf die Bestrebungen, die sich gegenwärtig im Gebiet der dekorativen Künste zeigen, wird man solchen Studien eine besondere Aufmerksamkeit zuwenden müssen. Auch bestehen jetzt an den meisten deutschen Akademien besondere Lehrämter für die dekorativen Künste, die zugleich das Gebiet sind, auf dem sich Kunst und Kunsthandwerk verbinden.

Nach den Zielen, die der akademische Kunstunterricht verfolgt, sind die Bedingungen zu bemessen, unter denen Schüler in die Akademien Aufnahme finden. Der Aufzunehmende hat durch Arbeiten verschiedener Art, Zeichnungen Skizzen u. s. f. den Beweis einer genügenden Befähigung zu dem künstlerischen Studium zu erbringen. Mit Recht hat man in dieser Beziehung in neuerer Zeit auf eine wesentliche Verschärfung der Aufnahmebedingungen Bedacht genommen. — Die Anforderungen, die hinsichtlich der allgemeinen Bildung an den Aufzunehmenden gestellt werden, sind an den verschiedenen deutschen Akademien nicht völlig übereinstimmend: an der Berliner Akademie wird eine allgemeine Bildung verlangt, die zum einjährigen freiwilligen Militärdienst berechtigt, an der Dresdner eine solche, die durch die Reife für die Obertertia eines Gymnasiums oder die entsprechende Klasse einer Realschule oder durch die Absolvierung höherer Bürgerschulen erreicht wird. Von diesen Erfordernissen kann ausnahmsweise, in dem Fall einer besonders entschieden ausgesprochenen künstlerischen Begabung abgesehn werden.

Von den an den Akademien eingeführten wissenschaftlichen Vorträgen haben die über Kunstgeschichte vor allem die Aufgabe, dem Schüler ein lebendiges Bild der grofsen Künstlerpersönlichkeiten früherer Zeitalter zu geben, zu zeigen, wie sie aus dem Geist ihrer Zeit und ihres Volkes hervorwuchsen und worin ihre Bedeutung für alle Zeiten beruht. Auf den Zusammenhang, der zwischen der Kunst und dem

gesamten geistigen Leben einer Geschichtsepoche besteht, können die Vorträge über Literatur- und allgemeine Kulturgeschichte noch besonders hinweisen; sie sind zugleich für die Erweiterung der allgemeinen Bildung der Schüler bestimmt.

Im Text nicht erwähnte deutsche Kunstakademien und Kunstschulen:

In Berlin: Königliche Kunstschule, hervorgegangen aus der Verschmelzung der ursprünglich mit der königl. Akademie der Künste verbundenen, von Friedrich Wilhelm II. 1792 gegründeten Kunst- und Gewerkschule und der allgemeinen Zeichenschule; sie besteht aus zwei Abteilungen, einer Vorschule für die Kunstakademie und einer Vorschule für die Lehranstalt des Kunstgewerbemuseums in Berlin.

In Breslau: Königliche Kunstschule, 1876 aus der seit dem 18. Jahrhundert bestehenden Kunst-, Bau- und Handwerksschule zu einer höheren Lehranstalt umgewandelt.

In Königsberg: Königliche Kunstakademie, 1845 gegründet.

In Stuttgart: Königliche Kunstschule, gegründet 1829, neu organisiert 1867.

In Karlsruhe: Grofsherzogliche badische Kunstschule, errichtet 1854.

In Weimar: Grofsherzogliche sächsische Kunstschule, gegründet 1858. (Revid. Statut von 1887.)

In Leipzig: Königliche Kunstakademie (und Kunstgewerbeschule), 1764 gestiftet vom Kurfürsten Friedrich Christian unter Leitung von Hagedorns; 1871 reorganisiert mit Betonung der Interessen des Leipziger Kunstgewerbes.

In Frankfurt a. M.: Kunstschule, 1817 gestiftet als Lehranstalt des Städelschen Kunstinstitutes.

Literatur: Zur Ergänzung der im Text gegebenen literarischen Nachweise: v. Stengel, Wörterbuch des deutschen Verwaltungsrecht, 1890, I. 888 ff. — Vischers Ästhetik, III, 88—98, 103—111. — Herm. Grimm, Die Akademie der Künste und das Verhältnis der Künstler zum Staat. Berlin 1859. — Dobbert, Kunstunterricht in alter Zeit (in den »Reden und Aufsätzen kunstgeschichtlichen Inhalts«, 1900).

Dresden. H. Lücke.

Kunstunterricht am Gymnasium

1. Name und Wesen. 2. Notwendigkeit des Kunstunterrichtes und seine Ziele. 3. Geschichte. 4. Methode. a) Beschränkung des Kunstunterrichtes, b) Benutzung anderer Unterrichtsstunden, c) Verhältnis zwischen Anschauungsunterricht und Kunstunterricht. d) der eigentliche Kunstunterricht, e) Stoffverteilung, f) der zusammenfassende Unterricht in Oberprima.

1. Name und Wesen. Der Name Kunstunterricht ist viel zu weit für das, was er bezeichnen soll und in der Regel bezeichnet. Zunächst beschränkt er sich auf die bildende Kunst, hat es aber auch hier nicht mit Anleitung zu praktischen Übungen zu tun, sondern blofs mit Betrachtung der Kunstwerke. In nähere Beziehung soll er freilich zu dem Zeichenunterricht gebracht werden. Von der Kunstgeschichte unterscheidet er sich dadurch, dafs er nicht notwendigerweise den historischen Faden festhält, und dafs er auf Vollständigkeit verzichtet, wenn er auch seinen Stoff teilweise der Kunstgeschichte entnimmt. Andrerseits hat er Beziehung zur Ästhetik, unterscheidet sich aber besonders dadurch von ihr, dafs er nicht systematisch vorgeht, sondern ästhetische Fragen nur bei Gelegenheit erörtert. Den meisten Stoff entnimmt er aus der Denkmälerkunde, nur dafs er in keiner Weise Vollständigkeit anstrebt und sich bei der Auswahl von gewissen unterrichtlichen Grundsätzen leiten läfst. Dies hat er mit dem Anschauungsunterrichte gemein, von dem wir ihn weiter unten begrifflich scheiden werden. Wir verstehen unter Kunstunterricht denjenigen Unterricht, der die Schüler mit einer Anzahl nach gewissen Grundsätzen ausgewählter Kunstdenkmäler dem Inhalte und der Form nach bekannt macht in der Absicht, teils bei ihnen Genufsfähigkeit für das Schöne zu entwickeln, teils ihr Verständnis für Kulturgeschichte zu vertiefen.

2. Notwendigkeit des Kunstunterrichtes und seine Ziele. Die Notwendigkeit des Kunstunterrichtes wird heute kaum noch von einer Seite ernstlich bestritten und kann demnach kürzer erörtert werden. Ja man beschränkt diesen Unterricht jetzt auch nicht mehr auf die höheren Schulen, mit denen wir uns hier ausschliefslich be-

schäftigen wollen. Wir werden uns sogar auf die Gymnasien beschränken, weil wir nur hier Erfahrungen selbst gesammelt, Vertreter von anderen höheren Schulgattungen aber, mit Ausnahme der Mädchenschulen (s. d. Art.), und jüngst der Oberrealschule (»Kunst und Oberrealschule« Schmidt in Marburg a. d. Lahn) von sich über diesen Unterricht nur wenig geäufsert haben.

Wir sind es unsern Schülern schuldig, dafs sie von den Völkern, mit denen sich das Gymnasium hauptsächlich beschäftigt, d. h. den klassischen Völkern, nicht nur den äufseren Entwicklungsgang kennen lernen und nicht nur vereinzelte Literaturdenkmäler, sondern möglichst alle Betätigungen ihrer Volkspersönlichkeit. Bei keinem Volke aber ist die Begabung für künstlerische Gestaltung und die Neigung, erhabene Denkmäler zu schaffen, gröfser gewesen als bei den Griechen. Wir würden also unsere Aufgabe, unsere Schüler mit dem Griechentum vertraut zu machen, sehr unvollkommen lösen, wenn wir ihnen nicht eine Kenntnis der charakteristischen oder durch Schönheit hervorragenden Kunstdenkmäler der Griechen vermittelten. Dasselbe gilt in beschränktem Mafse von den Römern. Aber auch die Denkmäler der Völker späterer Zeiten sollen, soweit der Gymnasialunterricht sonst näher mit ihnen bekannt macht, beachtet werden, besonders natürlich die unsers eignen Volkes.

Andrerseits darf sich die Schule der Aufgabe nicht entziehen, den Sinn für die Schönheit der Form bei ihren Zöglingen zu entwickeln, aus mehreren Gründen. Kaum eine Freude ist reiner und beglückender als die am Schönen, aber nur der kann sie empfinden, dem das Verständnis dafür eröffnet ist. Wie nun ein schönes Musikstück, ein schönes Gedicht nur den erfreut, der die geeignete Vorbildung dazu hat, so redet ein Werk der bildenden Kunst auch nur zu demjenigen, der seine Sprache versteht. Es ist ein Irrtum, zu glauben, dafs man der nicht vorgebildeten Jugend ein Kunstwerk nur stumm vorzulegen brauche, wenn man eine Wirkung auf ihre Seelen erreichen wolle. Das trifft höchstens bei einzelnen, besonders veranlagten Kindern zu; die meisten bedürfen der Anleitung zum Verständnis der Sprache der Kunst. In unserm Zeitalter, das durch seinen Reichtum an materiellen Gütern soviele zu niedrigem Genusse verführt, ist es eine hohe Pflicht der Schule, ihre Zöglinge mit dieser Sprache vertraut und somit sie empfänglich zu machen für die reine Freude an der Kunst, aus der obendrein eine verstärkte Freude an der Natur hervorgeht. Diese Empfänglichkeit für das Schöne ist noch aus einem andern Grunde sehr wichtig. Die Schüler der Gymnasien, aber auch anderer höherer Schulen, sind berufen, später eine höhere oder niedere leitende Stellung einzunehmen. Viele werden dereinst über wichtige Fragen auf dem Gebiete der Kunst mit zu entscheiden haben. Nun besteht auf diesem Gebiete ein reger Wettstreit unter den Kulturvölkern. Welches die erste Stelle erringt, hängt ja nun gewifs zum grofsen Teile von der Begabung ab, mit der die führenden Künstler eines Volkes ausgestattet sind, zum grofsen Teil aber von den Männern, die in Sachen der Kunst kraft ihres Amtes ein gewichtiges Wort zu sprechen haben. Sint Maecenates, non deerunt, Flacce, Marones. Hat nun auch das bekannte Wort: »Wem Gott ein Amt gibt, dem gibt er auch den Verstand,« sicherlich einige Berechtigung, so ist doch nicht jeder zum Mäcenas geboren. Deshalb ist es die höhere, wie auch die niedere Schule ihrem Volke schuldig, den schlummernden Keim von Kunstsinn bei ihren Zöglingen zu erwecken und soweit als möglich zu entwickeln. Dies geschieht, indem sie ihnen schöne Denkmäler vorführt und diese zu betrachten anleitet.

Hierdurch fördert die Schule gleichzeitig die Erreichung eines andern Zieles, das sie ohne Zweifel auch zu verfolgen hat, nämlich ihre Schüler zu befähigen, die Sinnesorgane gehörig zu brauchen. Denn das Vermögen, das Schöne zu sehen, ist zwar nicht gleich der Fähigkeit, überhaupt klar und richtig zu sehen, setzt diese aber voraus. Wer die Länge und Lage der Linien, die Wirkungen der Perspektive, der Beleuchtung und der Farbengebung zu sehen sich gewöhnt hat, der wird auch in den gemeinen Dingen des Lebens richtiger sehen als Leute mit ungebildetem Auge. Der Kunstunterricht wird also dem oft, besonders von Professoren der Naturwissenschaften und Medizin geäufserten Vorwurf

begegnen, dafs die auf Gymnasien gebildeten Schüler nicht sehen könnten.

3. Geschichte des Kunstunterrichtes. Der Kunstunterricht ist noch sehr jung, wahrscheinlich, weil es früher schwer war, die Abbildungen zu beschaffen, ohne die er nicht erteilt werden kann. Die erste Anregung hat meines Wissens Bernhard Stark im Jahre 1848 gegeben durch ein Schriftchen: »Kunst und Schule. Zur deutschen Schulreform«, Jena, Fromann. Es wurde später umgearbeitet und erweitert zu den »Vorträgen und Aufsätzen aus dem Gebiete der Archäologie und Kunstgeschichte« (herausgegeben von Dr. Gottfried Kinkel, Leipzig, Teubner, 1880). Ebenfalls 1848 erschien in Oldenburg im Schulzeschen Verlage (Vorrede vom 9. März 1848) die »Vorschule zur bildenden Kunst der Alten« von Fr. Hermann Hettner in Heidelberg. Aber diese Schriften blieben unbeachtet im Sturme der Zeit. Dann wiesen Leute wie Gerhard, Springer, Piper auf die Notwendigkeit hin, auf den gelehrten Schulen auch die Kunstwerke zu berücksichtigen. Aber erst Th. Rumpel gelang es, durch seine Programmschrift: »Über die Benutzung antiker Bildwerke im Gymnasialunterrichte«, Gütersloh 1868, und seine fast gleichzeitig erschienenen »Kleinen Propyläen« die Aufmerksamkeit in weiteren Kreisen auf diese Sache zu lenken. Jedoch erst in der ersten Hälfte der 70er Jahre, zu der Zeit, da das deutsche Reich durch seine Ausgrabungen in Olympia und besonders durch die Auffindung des Hermes, der griechischen Kunst die Beachtung weiterer Kreise zugewandt hatte, entstand ein lebhafteres Interesse für diesen Unterricht. Damals traten Bruno Meyer, Blümner, Zelter, Schlie, Ziemssen (s. Literatur) für die Einführung der Schüler in das Verständnis der bildenden Künste öffentlich ein, und die Westfälische Direktorenversammlung, d. h. die Versammlung der Direktoren der Gymnasien und Realschulen der Provinz Westfalen stellte den Gegenstand zur Beratung. Indes es fehlte noch immer an geeigneten Büchern und Bildern, die dem Unterrichte zu Grunde gelegt werden konnten; denn Leitfäden mit Namenverzeichnissen und in der Luft schwebenden Urteilen sind nicht verwendbar. Zur rechten Zeit erschien daher von mir, ohne dafs ich von meinen Vorgängern weitgehende Kunde gehabt hätte, das Schriftchen: »Gymnasium und Kunst« Eisenach, Bacmeister 1877 und, nachdem die dankbar begrüfsten Kunsthistorischen Bilderbogen Seemanns dem Mangel an billigen Abbildungen abgeholfen hatten, im Jahre 1880 meine »Einführung in die antike Kunst,« ein Atlas mit 23 Bildertafeln und einem Textbuche, das in der Hauptsache aus Denkmälerbeschreibung besteht, denen ästhetische Erörterungen und kunsthistorische Betrachtungen beigemischt sind (die 3. Auflage, Leipzig 1901, enthält Text und Bilder in einem Bande). Jetzt wuchs das Interesse für die Berücksichtigung der bildenden Künste im Gymnasialunterricht stärker an. Hübner-Trams, Landien, Blümner, Fischer, Guhrauer, Fr. Müller, Knoke, Lupus traten für diesen Unterricht ein, die Preufsische und die Schlesische Direktorenversammlung in Stettin (1880: Kammer) und die 36. Philologenversammlung in Karlsruhe (1883: Meyer) beschäftigten sich mit der Frage. Da traten Ostern 1883 in Preufsen neue Lehrpläne in Kraft, die den Unterricht in den alten Sprachen verkürzten. Die Hoffnung, unter dem Dache der altsprachlichen Fächer ein bescheidenes, aber berechtigtes Dasein führen zu können, war für den Kunstunterricht vorläufig dahin. Aber nicht die Triebkraft des neuen Unterrichtsfaches. Man suchte sich in die gegebenen Verhältnisse zu schicken. Von neuem liefsen sich gewichtige Stimmen für den Kunstunterricht vernehmen, so H. von Brunn, Baumeister; ferner H. von Guericke, Guhrauer, Fischer; auch die Münchener Philologenversammlung bezeugte grofses Interesse: da erschienen in Preufsen wieder neue Lehrpläne und Lehraufgaben, die von Ostern 1892 ab einzuführen waren, und wieder wurde durch neue Beschränkung des altklassischen Unterrichtes auch der Kunstunterricht geschädigt; freilich nicht aus Feindschaft oder Verkennung seitens der Regierung; denn die Berücksichtigung der Kunstdenkmäler im Unterrichte wurde ausdrücklich empfohlen. Günstiger wurden die Verhältnisse, als durch die preufsischen Lehrpläne von 1901 der altklassische Unterricht in Preufsen wieder etwas erweitert wurde. In diesen Lehrplänen wird auch die Kunst mit ihren Schöpfungen beachtet, wenn auch mehr unter den Gesichtspunkten der Kunstgeschichte

und der Anschauung. So wird im deutschen Unterrichte der obersten Klassen das Lesen von kunstgeschichtlichen Stücken des Lesebuchs empfohlen und in den methodischen Bemerkungen zu Latein und Griechisch die Verwertung von künstlerisch wertvollen Anschauungsmitteln, wie sie in Nachbildungen antiker Kunstwerke und in sonstigen Darstellungen antiken Lebens reichlich vorliegen, vorgeschrieben. Die Betrachtung und Besprechung der Anschauungsmittel soll aber nicht Selbstzweck sein. Im Geschichtsunterrichte sollen zur Belebung der historischen Vorstellungen charakteristische Anschauungsmittel verwendet werden.

Dafs sich inzwischen der Kreis der Kunstfreunde, die auch bei der Jugend Freude an der bildenden Kunst erwecken wollen, ansehnlich vermehrt hatte, läfst die Fülle der im beigegebenen Literaturnachweise aufgezählten Schriften erkennen. Auch anscheinend ferner liegende Fächer machen den Anspruch geltend, zur Kunsterziehung mit beizutragen. So will C. Hildebrandt (Progr. Braunschweig 1897) aufser dem Zeichnen auch die Naturkunde und die Geometrie der Sache dienstbar machen; auf eine Verbindung mit Naturkunde weist auch Steinweg (Zeitschr. f. Gymnasialwesen 1899, S. 441) hin; mit der Erdkunde will Klinghard (Progr. Altenburg 1896) in den mittleren und oberen Klassen die Anschauung von Kunstwerken verknüpfen.

Die bayerische und die österreichische Regierung kommen dem allerorten sich regenden Bedürfnisse entgegen durch Veröffentlichung von Bildwerken für die Schulen. Furtwängler und Urlichs haben im Auftrage des königl. bayerischen Staatsministeriums aus der grofsen Sammlung von Brunn und Bruckmann eine Auswahl für den Schulgebrauch herausgegeben (München, Bruckmann, 50 Tafeln im Formate von 48:64 cm, in 5 Lieferungen von je 20 M) und die österreichische Mittelschulkommission hat Abbildungen antiker Kunstwerke veröffentlicht (Wien, k. königl. Lehr- und Versuchsanstalt für Photographie und Reproduktionsverfahren). In Preufsen scheint man einen ähnlichen Weg einschlagen zu wollen; es sind einige schöne Wandblätter im Auftrage der Regierung in der Verlagsanstalt für Kunst und Wissenschaft (Friedrich Bruckmann in München) für die Schulen herausgegeben worden. In andrer Weise sorgt die deutsche Reichsregierung für Erweiterung des Kunstunterrichtes durch Abhaltung der archäologischen Kurse, zu denen Gymnasiallehrer, allerdings in beschränkter Zahl, von den Einzelregierungen entsandt werden. Kürzere Kurse finden in Berlin und in Bonn—Trier statt, längere führen durch die Hauptkunststätten Italiens (vergl. Dreinhöfer, die Archäologie im Gymnasialunterrichte. Progr. Nordhausen 1895). Ähnliche Kurse werden seit 1892 von Bayern und Sachsen in München und Dresden veranstaltet. Aufserdem veranstaltet die Badische Regierung öfters Reisen von Gymnasiallehrern nach Griechenland, deren Teilnehmern sie ansehnliche Beihilfen gibt (vergl. Hilgard im »Humanistischen Gymnasium« 1892, Heft III). An den lehrreichen Reisen, die Prof. Dr. Dörpfeld in Athen, der erste Sekretär des Kaiserlich Deutschen Archäologischen Institutes in Athen, jährlich mit seinen Zuhörern nach den wichtigsten Stätten griechischer Kultur unternimmt, haben immer schon auch Gymnasiallehrer teilnehmen dürfen. Alles dies ist dankenswert.

Zu besonderem Danke aber ist der Kunstunterricht der Firma E. A. Seemann in Leipzig verpflichtet, derselben Firma, die durch die Veröffentlichung der kunsthistorischen Bilderbogen überhaupt diesen Unterricht in öffentlichen Schulen erst ermöglicht hatte. In 20 Lieferungen von je 10 Blättern im Format von 60:78 cm hat sie 200 der schönsten Kunstblätter mit Darstellungen von Baudenkmälern, Skulpturwerken und Gemälden aus der alten, neueren und neuesten Zeit, jedes Blatt zu dem billigen Preise von 1,50 M geboten.

Gute Erläuterungen sind dazu erschienen von Dr. G. Warnecke, auch bei Seemann.

Aber diese »Wandbilder«, die als Lichtdrucke hergestellt sind, hat der Herausgeber selbst noch überboten durch die »farbigen Kopien«. Das neu entdeckte Verfahren der farbigen Photographie hat er sich dienstbar gemacht und schon viele Gemälde in schönen Nachbildungen zu wunderbar billigem Preise geliefert. So kostet Tizian, der Zinsgroschen, Bildgröfse 25 × 33 cm, 2 M; Rembrandt, Saskia, Bildgröfse 30 × 40 cm 5 M; ebensoviel die Apostelbilder

von Dürer bei einer Gröfse von 60×25 cm, Raffaels Sixtina bei einer Gröfse von 60×45 cm.

Ebenfalls preiswerte »Reproduktionen von Meisterwerken für Schule und Haus« liefert der Leipziger Schulbilder-Verlag von F. E. Wachsmuth.

Inzwischen war von Hamburg eine neue Bewegung ausgegangen: das Bestreben, nicht nur die Schüler der Gymnasien und ähnlichen Schulen an der »Kunsterziehung« teilnehmen zu lassen, sondern alle Schichten des Volks. In welch eindringender Weise dort gearbeitet wird, zeigt das Buch »Versuche und Ergebnisse der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg«. Freunde solcher Bestrebungen versammelten sich aus ganz Deutschland im Herbste 1901 in Dresden zu einem »Kunsterziehungstage«, wo über folgende Punkte vorgetragen und verhandelt wurde: Das Wesen der künstlerischen Erziehung, der Deutsche der Zukunft, das Kinderzimmer, das Schulgebäude, der Wandschmuck, das Bilderbuch, Zeichnen und Formen, die Handfertigkeit, die Anleitung zum Genufs der Kunstwerke, die Ausbildung der Lehrer in den Seminaren, die Vorbildung der Lehrer auf den Universitäten.

Vom Kunstunterrichte auf den Gymnasien war dort nicht die Rede. Immerhin kommen die dortigen Verhandlungen auch den Gymnasien zu gute. Das Gymnasium umfafst ja neun Schuljahre. Es nimmt seine Schüler als Kinder auf und entläfst sie als Jünglinge. Dem mufs auch der Unterricht Rechnung tragen. Schon Herbart sagt (S. I, 576 Anmerkung in der Ausgabe der pädagogischen Schriften von O. Willmann): »Die Gymnasien sind Lehr- und Erziehungsanstalten zugleich; auf ihnen mufs man eine Zusammensetzung aus heterogenen Elementen dulden. . . . Schon daraus folgt die Notwendigkeit verschiedener Unterrichtsweisen auf derselben Schule.« Das Gymnasium ist in den unteren Klassen mehr Erziehungsanstalt und der Unterricht ist hier nicht wesentlich verschieden von dem in andern Schulen; er mufs also methodisch sein. In den oberen Klassen darf er sich mehr durch das Unterrichtsfach bestimmen lassen; er wird systematischer. Der rein systematische Unterricht gehört auf die Universität.

4. Methode. Mithin kann auch die Behandlung des Kunstunterrichts auf den Gymnasien verschieden sein in den unteren und den oberen Klassen. Soll nun auch hier besonders von dem Unterrichte die Rede sein, der dem Gymnasium eigentümlich ist, also dem in den oberen Klassen, so soll des Unterrichts in den unteren Klassen doch wenigstens gedacht werden.

A. Methode des Kunstunterrichtes in den unteren Klassen. Zweck ist hier nicht, Kunstwissen zu erzeugen, sondern ausschliefslich das künstlerische Gefühl zu wecken und auszubilden. Dies kann erreicht werden, indem den Kindern in planvoller Aufeinanderfolge gröfsere Bilder zu längerer Betrachtung an die Wand gehängt werden. Die Bilder müssen so ausgewählt sein, dafs die Kinder ihrem Inhalte Verständnis entgegenbringen und sie deshalb mit Lust ansehen. Kleinen Kindern müssen mehr Handlungen als Schilderungen vorgeführt werden. Gertrud Caspari hat in Voigtländers Verlag in Leipzig hübsche Friese und Bilder aus der Tier- und Kinderwelt herausgegeben, die den Kleinen grofse Freude machen. Die Landschaftsbilder, die man dann zeigt, müssen tunlichst zuerst die Heimat in einfachen Formen widerspiegeln, und dann erst die weitere Welt. Für Hamburg ist unter Lichtwarks Einflufs nach dieser Seite hin besonders gut gesorgt. Aber auch andere Orte kommen jetzt nicht mehr in Not, seitdem in dem Verlage von B. G. Teubner und dem von R. Voigtländer die farbigen Künstlersteinzeichnungen erschienen sind. Stufenartig mufs dann die Jugend zu dem Verständnisse reicherer Bilder emporgeführt werden. Sehr gut führt Artur Seemann in seinem gehaltreichen Schriftchen »Bildende Kunst in der Schule« (Leipzig 1901) aus, »dafs jedes Bild für das Verständnis des nächsten eine Art Vorstufe bilden müsse«. Man müsse dem Ungeübten eine Treppe bauen, damit er den Kulturberg bequem hinaufsteige. Die Erziehung zur Genufsfähigkeit sei nur möglich durch eine grofse Reihe kleiner Stufen oder Steigerungen.

Aber die Bilder müssen auch besprochen werden. Das haben auch die Verleger der künstlerischen Steinzeichnungen gefühlt. Denn in dem einen (dem schwarzen) Verzeichnisse der Bilder sind zu den ein-

zelnen Nummern Inhaltsangaben beigefügt. Wie Bilder mit Kindern besprochen werden sollen, nicht unter Vorträgen, sondern mit Unterredungen, hat Lichtwark zuerst gezeigt in seinen »Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken«. Hamburg 1897. Ihm sind gefolgt Walter Geisel, Wie ich mit meinen Jungens Kunstwerke betrachte, Glückstadt in Holstein 1904, und P. Quensel, Meisterbilder und Schule«, Progr. des Seminars in Weimar, 1903. Einheitlichkeit freilich herrscht über die Methode noch nicht.

B. Methode des Kunstunterrichtes in den oberen Klassen höherer Schulen. Auch hier wird die Methode des Kunstunterrichtes ganz verschieden sein, je nach der Zeit, die ihm gewidmet werden kann. Ich und andere haben denn auch je nach den verschiedenen Zeitumständen verschiedene Vorschläge gemacht, wie man diesen Unterricht erteilen könne. Mir ist jeder Weg recht, wenn er nur irgendwie zum Ziele führt. So halte ich es denn auch für richtig, hier nicht nach dem besten Wege an sich zu suchen, sondern den zu beschreiben, der mir unter den jetzigen Umständen als der zweckmäſsigste erschienen ist. Man darf nicht etwa damit rechnen, daſs einzelne Schulen in der glücklichen Lage sind, in der Stadt oder gar im eigenen Hause eine gröſsere eder kleinere Sammlung von Modellen oder Gipsabgüssen zur Verfügung zu haben; man darf nicht an den glücklichen Umstand anknüpfen, daſs der Heimatsort schon durch sein Stadtbild zur ersten Kunstbetrachtung hinführt; wir müssen an die groſse Mehrzahl der Gymnasien denken, denen solche Mittel nicht oder nur spärlich zur Verfügung stehen. Eine bestimmte Anzahl von Stunden, die regelmäſsig die Jahre hindurch diesem Unterricht zu widmen wären, dürfen wir nicht beanspruchen. Wollen wir ihn trotzdem in den Rahmen des vorgeschriebenen Lehrplanes einzufügen suchen, so müssen wir ihn möglichst beschränken, und andere Unterrichtsstunden für unsere Zwecke mit verwenden.

a) Beschränkung des Kunstunterrichtes. Zunächst wird man die Kunst der Völker nicht oder nur wenig berücksichtigen, deren Geschichte auf dem Gymnasium nicht eingehender betrieben wird, dann der Völker, die nicht originell gewesen sind. Für das Altertum kommen also nur die Griechen, und bei den Römern fast nur die Baukunst in Betracht; im Mittelalter und der Neuzeit bloſs die Höhepunkte in der Kunstentwicklung der Menschheit. Eine weitere Beschränkung wird für die Schulen insoweit eintreten, als die Werke der Malerei nicht in farbigen Nachbildungen vorgeführt werden können. Aber auch dann kann man doch versuchen, seitdem die trefflichen Seemannschen Wandbilder so billig zu haben sind, unter Hinweisung auf Linienführung und Komposition den Sinn für die malerische Schönheit zu erwecken. Natürlicherweise sind gute Kupferstiche zu dem Zwecke noch besser; aber wie wenig Anstalten können über solche verfügen!

b) Benutzung anderer Unterrichtsstunden. In erster Linie wird man dem Geschichtsunterrichte zumuten, hervorragender Kunstdenkmäler Erwähnung zu tun. Er hat ja schon von selbst die Aufgabe, bei der allseitigen Darstellung der einzelnen Geschichtsperioden, auf bedeutsame Kunsterscheinungen zu achten. Aber seitdem die griechische nebst fast der ganzen römischen Geschichte in Obersekunda behandelt werden muſs, wird trotz der behördlichen Erlaubnis wohl selten ein Lehrer noch viel Zeit auf Betrachtung von Kunstdenkmälern verwenden. Minder drangvoll ist die Lage in Prima, besonders wenn in dem Geschichtsunterrichte der Mittelklassen schon vorgearbeitet ist. Hier kann der Geschichtslehrer recht wohl einige groſse Bauwerke, Bildwerke und Malereien, besonders deutschen Ursprunges, eingehender besprechen. —

Zu zweit hat der deutsche Unterricht Hilfe zu leisten. Ich denke hierbei vor allem an die Lektüre des Laokoon. Freilich hat Konrad Lange in seinem sehr beachtenswerten Buche »Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend« diesen Lesestoff als ungeeignet zurückgewiesen, weil seine Behandlung die ästhetische Bildung der Primaner in ganz falsche Wege leite (S. 82). Er hat aber vielfach Widerspruch gefunden, und ich brauche daher seine Meinung nicht noch einmal zu widerlegen. Sollten die Primaner neben vielem Wahren auch wirklich einige unhaltbare Ansichten mit ins Leben nehmen, so ist das ein verschwindender Nachteil gegen-

über dem Vorteil, dafs bei verständiger Behandlung dieser Lektüre die Schüler mit einem Interesse für ästhetische Probleme erfüllt werden, wie es sonst nicht zu erreichen wäre. Aber auch die Denkmälerkunde mufs gleichzeitig gefördert werden, indem Kunstwerke, auf die sich Lessing bezieht, oder auf die er sich bezogen haben würde, wenn er sie gekannt hätte, in Abbildungen vorgeführt werden. (S. Art. Laokoon.)

Besonders kann der Zeichenunterricht dem Kunstunterrichte dienstbar sein. Zunächst ist er geeignet, das scharfe und plastische Sehen zu fördern. Form und Farbe werden genau ins Auge gefafst, ehe sie mit Stift und Pinsel nachgeahmt werden; das bewufste Sehen wird angeregt. Mit der Beobachtungsgabe entwickelt sich Formgefühl und Geschmack. Das jetzt eifrig betriebene Gedächtniszeichnen fördert das Gedächtnis für Form und Farbe. Wer aber mit geschärftem Auge und mit ausgebildetem Gedächtnis an die Betrachtung von schönen Formen aus Natur und Kunst herangeht, der geniefst sie ganz anders als der nicht Vorgebildete. Von Bedeutung ist natürlich auch die Wahl der Zeichenvorlagen. So sehr man diese auch sonst aus der Natur entnehmen mag, im Gymnasium darf man nicht darauf verzichten, auch die linearen und plastischen Ornamente der griechischen, römischen und der Renaissancekunst zeichnen zu lassen. Freilich dürfen diese nicht blofs als losgelöste Stücke vorgeführt werden, deren Zweck unerkennbar ist, sondern in ihrer Verwendung an Gebäuden, Denkmälern, Gefäfsen und Geräten. Gezeichnet oder gemalt werden sie natürlich nachher meist als selbständige Stücke. Das Vorzeigen von künstlerischen Werken erregt nicht nur gesteigertes Interesse für das Ornament, sondern führt auch zur Erweiterung der Denkmälerkenntnis. Nur darf der Zeichenlehrer nicht vergessen, das Nötige über Zeit, Ort und Zweck des Gegenstandes mitzuteilen.

Indes, wenn die übrigen Unterrichtsfächer dem Kunstunterrichte weiter nichts leisten könnten, als was bisher aufgezählt worden ist, so würde das für Gymnasien aufzustellende Ziel nicht erreicht. Aber wir haben ja gleich anfangs gesagt, dafs die wesentliche Unterlage für den Kunstunterricht Denkmälerkunde sei. Diese aber kann in weitreichendem Mafse den Schülern vermittelt werden, wenn die Vorschrift der preufsischen Lehrpläne genügend beobachtet wird, durch die eine zweckmäfsige Verwertung von Anschauungsmitteln, wie sie in Nachbildungen antiker Kunstwerke und sonstigen Darstellungen antiken Lebens so reichlich geboten sind, empfohlen wird. In welcher Weise dem Schüler die Kunstwerke als Anschauungsmittel vorzuführen sind, habe ich oben in dem Artikel »Anschaulichkeit des Unterrichts im Gymnasium« dargelegt.

c) V e r h ä l t n i s z w i s c h e n A n s c h a u u n g s u n t e r r i c h t u n d K u n s t u n t e r r i c h t. Aber, theoretisch betrachtet, ist bei Benutzung von Anschauungsmitteln im Unterrichte zwischen anschaulichem Unterricht und Kunstunterricht ein grofser Unterschied. Wenn ich dem Schüler durch Abbildungen klar zu machen suche, wie die Geräte, Waffen, Gebäude bei einem Volke ausgesehen haben, welche Spiele es gehabt, oder welche Gestalt es seinen Göttern gegeben hat, so kann das in einer Weise geschehen, dafs weder kunstgeschichtliche noch ästhetische Momente dabei berücksichtigt werden. Ich will das an der berühmten Statue des Myron, dem Diskobol, klarer machen. Ich bringe das Bild mit in die Schule bei Gelegenheit der Lektüre von Homers Odyssee VIII, 186 ff. und knüpfe an seine Vorzeigung folgende Mitteilungen an. Der Diskos ist bei Homer noch aus Stein, später ist er eine dünne, nach der Mitte zu etwas stärker werdende Metallscheibe von etwa 30 cm Durchmesser und 5 Pfd. Gewicht. Beide Hände fassen den Diskos an und heben ihn über den Kopf; die Rechte hält ihn gefafst, die Linke stützt ihn seitlich. Hat man sich vorher mit dem rechten Fufse einen festen Stand gesucht und den linken zur Auslagestellung nach vorn gesetzt, so wird jetzt, während die rechte Hand den Diskos weit nach hinten schwingt, der linke Fufs hinter den rechten zurückgezogen und die linke Hand sucht sich eine Stütze auf dem rechten Knie. Diese Stellung zeigt Myrons Diskoswerfer. Im nächsten Augenblicke wird die Rechte die Scheibe entsenden. Entweder wirft man nach einem bestimmten Ziele, oder es gilt, wie an jener Homerstelle,

möglichst weit zu werfen, ein Wettspiel, das, nicht nur heute noch in Athen im Stadion, sondern auch sonst mit grofsen Steinen, geübt wird. Um den ganzen Vorgang noch anschaulicher zu machen, können zwei weitere Diskobolenbilder herangezogen werden, von denen das eine (das im Vatikan) darstellt, wie der Jüngling sein Ziel abmifst, das andere (im Museo reale zu Neapel), wie er der entflohenen Scheibe nachsieht. Mit dieser Darbietung und Erklärung wäre den Anforderungen des anschaulichen Unterrichtes Genüge getan. Aber kaum wird ein Lehrer sich hiermit begnügen; ganz von selbst kommt er dazu, kunstwissenschaftliche Bemerkungen hinzuzufügen. Er spricht vielleicht davon, dafs der Diskobol des Myron ein Genrebild ist, und zwar dem athletischen Genre angehört, das wegen der vielen öffentlichen Wettspiele bei den Griechen sehr beliebt war. Er weist darauf hin, welchen Moment der Künstler bei der Darstellung gewählt hat, nämlich den, wo zwischen zwei hastigen Bewegungen eine kurzdauernde Ruhe eintritt; er läfst beachten, wie die Darstellung dieses Moments den Vorteil gewährt, dafs man schliefsen kann, welche Bewegung vorausgegangen ist, und welche bevorsteht: läfst also das Wesen des »fruchtbaren Moments« erkennen. Vielleicht fällt es einem Schüler auf, dafs für die dargestellte Handlung die angebrachte Stütze doch gar nicht nötig ist; dann wird man ihm sagen, dafs die Statue zuerst in Erz ausgeführt worden war und in diesem Stoffe der Stütze nicht bedurfte, dafs diese aber bei der Nachbildung in Marmor nötig wurde, weil die Figur sonst zu leicht dem Zerbrechen ausgesetzt gewesen wäre. Man fügt wohl hinzu, dafs in der Frühzeit der Kunst häufiger Erz zu Statuen verwendet wurde, Myron aber, der in die Mitte des 5. Jahrhunderts versetzt wird, der Vorstufe der vollendeten Kunst angehörte.

Das sind lauter Bemerkungen aus dem Bereiche des Kunstunterrichtes. Indem der Lehrer sie gelegentlich ausspricht, streut er Keime aus, welche achtsam gepflegt, später reichliche Früchte tragen.

Ebenso wird auch bei Besprechung von Bauwerken mancherlei gelehrt werden, was in das Gebiet des Kunstunterrichtes gehört. Nehmen wir als Beispiel den Poseidontempel in Paestum. Ziel des Anschauungsunterrichtes ist es, den Schülern klar zu machen, wie ein griechischer Tempel aussah. Man wird zuerst eine »Ansicht«, sei es von vorn, sei es über Eck bieten und zeigen, dafs der griechische Tempel ein Säulenhaus unter giebelförmigem Dach ist. Dann wird man den Bau gliedern in Unterbau, tragende Säulen, getragenes Gebälk und Dach. Man wird hinweisen auf die Zierglieder an Säulen und Gebälk. Darauf wendet man sich dem Grundrisse zu, also der Einteilung des Raumes, und erörtert, wozu die einzelnen Teile dienten; dann bespricht man die weitere Gliederung und Ausschmückung des Innern, endlich das verwendete Baumaterial und die Bemalung. Schon indem man dies alles erörtert, arbeitet man dem Kunstunterrichte vor. Vielleicht aber tut der Lehrer noch mehr. Er bespricht die allmähliche Erweiterung der ursprünglichen einfachen Tempelcella; erwähnt, wie diese, als Wohnung der Gottheit gedacht, erst durch eine Vorhalle von der Aufsenwelt abgesondert wurde, wie, der Symmetrie zuliebe, dann hinten eine ähnliche Halle angebracht wurde; wie dann eine Säulenhalle herumgelegt wurde, die den erst etwas schwerfälligen Bau zugleich leichter und majestätischer erscheinen liefs. Aber immer bleibt der Bau ein einheitlicher, von einem Dach überdeckter, entsprechend der Einheit des Zweckes, ein Gotteshaus zu sein. Aber nicht in unserm Sinne, eine Stätte, wo die Gemeinde sich zur Anbetung versammelt, sondern eine Wohnung der Gottheit, vor der die Andächtigen ihre Gebete und Opfer darbringen; daher ein Aufsenbau und nicht, wie unsere Kirchen, ein Innenbau. Man fügt hinzu, dafs Tempel die ersten Kunstbauten gewesen sind, entsprechend dem früh erwachten Bedürfnis, für die Gottheit eine Behausung zu errichten. Neben ihnen finden sich aber in der Urzeit schon bald auch Kunstbauten für die Verstorbenen und für die Herrscher: Grabdenkmäler und Paläste. Man bemerkt ferner, dafs die Ausführung der Bauwerke zunächst abhängig ist von dem am Orte vorhandenen Baumaterial. Festes Gestein erlaubt weite Spannungen; edles Gestein läfst man offen zu Tage treten, unedles Material verkleidet man mit Erz, Terrakotta oder edlem Gestein. Die

einzelnen Bauteile müssen nach Höhe und Umfang zueinander in harmonischem Verhältnis stehen. Deshalb sind in der dreiteiligen Tempelcella zwei Säulenreihen übereinander angeordnet, weil einfache Säulen verhältnismäfsig entweder zu hoch oder zu stark sein würden. Man betrachtet die Zierglieder genauer und läfst finden, dafs sie teilweise Pflanzenformen nachahmen, die aber »stilisiert« erscheinen. Zur Hebung der Einzelheiten dient die Färbung und die wohlberechnete Wirkung von Licht und Schatten. Und wie hier Abwechselung in der Harmonie herrscht, so auch in der Anlage des ganzen Baues, indem die beiden Giebelseiten verbunden sind durch zwei anders behandelte Langseiten. Das alles, was so gelegentlich — nicht auf einmal gleich bei dem ersten Tempel — der blofsen Beschreibung hinzugefügt wird, gehört dem Gebiete des Kunstunterrichtes an.

d) Der eigentliche Kunstunterricht. Neben diesem Unterrichte, der in erster Linie die Kunstwerke heranzieht, um das Kulturleben eines Volkes anschaulich zu machen und nur gelegentlich das Gebiet des Kunstunterrichtes berührt, wünsche ich allerdings in den oberen Klassen einen eigentlichen Kunstunterricht, der etwa so betrieben werden kann. Ein »Kunstlehrer« übernimmt in jeder der Klassen die Aufgabe, die Schüler möglichst für Kunstwerke zu interessieren und gibt Anleitung, diese mit Verständnis zu betrachten. Es mufs das ein Lehrer sein, der eine gröfsere Anzahl Stunden in der Klasse gibt, damit er besser in der Lage ist, gelegentlich eine kleine Zeit auf die Erläuterung eines Kunstwerkes zu verwenden. Er bestimmt einen der Schüler zum »Kunstwart«. Dieser hat die Aufgabe, eine Liste über die Bildwerke zu führen, die in der Klasse ausgestellt werden und werden sollen. Er holt die grofsen Photographien oder sonstigen Bilder (vergl. den Artikel Bilder für den Kunstunterricht an höheren Schulen) aus der Sammlung der Kunstwerke, legt sie in die fliegenden Rahmen und behütet sie. Die Sammlung der Bildwerke ist natürlich demjenigen Lehrer untergeben, der das meiste Verständnis für die Kunst und zugleich die nötige Opferfreudigkeit besitzt, um jeden Amtsgenossen, der den Kunstwart zu ihm schickt, das gewünschte Bild zu suchen und zu übersenden. Jeder »Kunstlehrer« hat ein Verzeichnis der vorhandenen Bilder, aus dem zu ersehen ist, was er etwa für seine Zwecke verwenden kann; der von ihm geschickte Zettel mit Bezeichnung des Bildes dient als Empfangsbescheinigung. Ein anderes Verzeichnis der Bilder liegt im Lehrerzimmer auf, damit auch die anderen Lehrer Bilder für den Anschauungsunterricht benutzen können. Werden die fliegenden Rahmen oder — für kleinere Bilder — der an der Wand befestigte Glaskasten gerade nicht für Abbildungen von Anschauungsgegenständen benutzt, so stellt der »Kunstlehrer« Bilder aus, die der Förderung des Kunstunterrichtes dienen sollen. Am Schlusse des Jahres verwendet er ein paar Stunden, um die während desselben besprochenen Kunstwerke noch einmal überblicken zu lassen. Natürlich ist es gut, wenn derselbe »Kunstlehrer« seine Klasse mehrere Jahre durchführt. Denn je weniger es tunlich erscheint, für diesen Kunstunterricht bestimmte Klassenlehrpläne auszuarbeiten, um so wichtiger ist es, dafs ein planvolles Vorgehen durch die Einheitlichkeit der Lehrerpersönlichkeit verbürgt wird.

Aber wenn ich auf Grund langjähriger und vielseitiger Versuche und Erfahrungen diesen Weg für den zweckmäfsigsten halte, so verwerfe ich andere nicht. Jedenfalls mufs ich eines anderen noch Erwähnung tun. Kammer hatte auf der Stettiner Philologenversammlung empfohlen, den Kunstunterricht neben dem eigentlichen Schulunterricht in besonderen Stunden zu erteilen. Diesen Vorschlag haben E. Koch in Zittau (Jahrbücher für Philologie und Pädagogik, 1894, S. 133) und andere wieder aufgenommen. Koch will wöchentlich in den zwei oder drei obersten Klassen eine fakultative Stunde geben, an der sich naturgemäfs nur die geweckteren Schüler beteiligen würden. Diesen Weg schlägt auch L. Koch in Bremerhaven ein, aber wieder in besonderer Weise: Das Skioptikon, auf dessen Benutzung ich im Jahre 1885 im Vorworte zur zweiten Auflage meiner Einführung in die antike Kunst noch etwas schüchtern hingewiesen hatte, und das sich inzwischen im kunstgeschichtlichen Unterrichte an den Universitäten zu Berlin, Halle

und München bewährt hat, will er in den Dienst des Kunstunterrichtes für höhere Schulen stellen (vergl. über das Skioptikon Bd. I, S. 635 Projektionsapparate). Er fordert einen zweijährigen Kursus mit je zehn kunstgeschichtlichen Vorträgen, die unter Benutzung des Skioptikons durch Projektionsbilder unterstützt werden sollen. Die Einwände gegen seinen Vorschlag widerlegt er im Programm von Gymnasium und Realschule in Bremerhaven, Ostern 1896. Von Seite 16 ab entwickelt er sein Programm, das über das Altertum hinausgreift und auch die Malerei umfafst, so dafs die letzte Nummer lautet: Menzel und Lenbach. Ein ausführlicheres Verzeichnis von Kunstwerken für die zehn der antiken Kunst gewidmeten Abende folgt Seite 19. — Bilder für das Skioptikon kann man beziehen von der Firma »Helios«, Professor Dr. Bruno Meyer, Berlin, Emdener Strafse 41. Mehr gerühmt wird der Photograph C. Günther, Berlin W., Behrensstrafse 24. Ein zweckmäfsiges Unternehmen sind die in E. Liesegangs Verlag in Düsseldorf erscheinenden »Projektions-Vorträge mit Laternenbildern«. Diese Bilder sind natürlich nicht ausschliefslich der Kunst gewidmet. Zu einer »Reise durch den Peloponnes« mit 35 Bildern und zu »Athen und seine Denkmäler« mit 20 Bildern hat Fr. Seiler den Text gegeben. Ferner ist zu erwähnen: Franz Stödtner, Die antike Kunst in Lichtbildern. Berlin 1898. — A. Krüfs, Verzeichnis der Lichtbilder für antike Kunst und Kultur zusammengestellt von Prof. Dr. F. Noack. Hamburg, Adolfsbrücke 7. — Hula u. Prix, Skioptikonbilder zur Archäologie, für Pompeji und für Rom. Lechner, Wien 1902. Über Erfahrungen mit dem Skioptikon s. aufser Koch auch G. Reinhardt in der Zeitschrift für Gymnasialwesen 1901, 725 fl. Gegen das Skioptikon spricht E. Knoll (München), Anschauungsmethode in der Altertumswissenschaft. Bl. f. d. bayerische Gymnasialschulwesen, 1898, XXXIV, 411 fl.

e) Stoffverteilung. Der Stoff, welcher im Gymnasium den Schülern vorzuführen ist, findet sich, soweit das Altertum in Frage kommt, zusammengestellt in meinem Buche »Einführung in die antike Kunst«. Leipzig, Seemann, 3. Aufl. 1901. Man könnte sich versucht fühlen, auf Grund dieser Zusammenstellung eine Verteilung des Stoffes auf die einzelnen Klassen vorzunehmen, die natürlich, dem Verständnisse der Schüler entsprechend, die Werke der Architektur im wesentlichen den unteren Jahrgängen zuschreiben würde. Aber dieser Versuch wäre zwecklos 1. weil es ja vielfach von der Lektüre abhängt, welche Kunstwerke vorzuzeigen sind, diese Lektüre aber an verschiedenen Anstalten verschieden ist; 2. weil nicht alle Lehrer in gleicher Weise Lust und Verständnis haben, den Kunstunterricht durch gelegentliches Erläutern von Kunstwerken zu fördern; 3. weil die Zeit, welche der eigentliche »Kunstlehrer« dem Unterrichte zuwenden kann, abhängig ist von der Gesamtzahl der Unterrichtsstunden, die er in einer Klasse zu erteilen hat.

Aber einige Wünsche lassen sich doch aufstellen. So ist z. B. der griechische Tempel zum erstenmal schon in den Unterklassen zu zeigen und zu beschreiben, damit die Schüler mit dem oft vorkommenden Worte templum möglichst bald eine annähernd richtige Vorstellung verknüpfen; vergl. Hübner-Trams, Progr. Charlottenburg 1880. Eine genauere Besprechung des Tempels nicht nur, sondern auch der allerbedeutendsten Erzeugnisse der griechisch-römischen Baukunst dürfte bei Behandlung der griechischen und römischen Geschichte in Obersekunda eintreten. Die athenische Akropolis und der Festplatz zu Olympia liefsen sich bequem mit der Lektüre Herodots verbinden, während die Burganlagen von Mykenä, Tiryns, Troja sich den Homerstunden zuweisen liefsen. Theater und Lysikratesdenkmal könnten beim Lesen griechischer Dramen, römisches Triumphtor, Triumphsäule, Festungen (Trier), Pantheon, Kolosseum bei der Lektüre des Tacitus, römisches Haus, Bäder, der Rundtempel zu Tivoli bei der des Horaz Erwähnung finden. So blieben von Bauwerken für den »Kunstlehrer« zu behandeln Pergamos, der römisch-etruskische Tempel, Gräbertypen und die ersten gewölbten Bauten, wenn nicht einiges davon sich mit der Liviuslektüre verbinden läfst. Von den plastischen Kunstwerken könnten die idealen Göttergestalten im Homer-Unterricht Berücksichtigung finden; hier und in den Horazstunden lassen sich auch manche Werke

der Kleinkünste vorführen. Im folgenden zähle ich die hauptsächlichsten Bildwerke unter Anlehnung an meine »Einführung« auf und füge hinzu, wo sie sich behandeln lassen. Grabstelle des Aristion: Herodot; Ägineten: Ilias; Harmodios und Aristogeiton: Herodot oder Thukydides; Myrons Diskobol: Odyssee, Lessings Laokoon (Lehre vom transitorischen und vom fruchtbaren Momente); Hestia Giustiniani: Xenophon oder Herodot, der Bekleidung wegen; Götterfries am Parthenon: Homer (die übrigen Bildwerke des Parthenons sind dem eigentlichen Kunstunterrichte vorzubehalten); Perikles: Thukydides oder Geschichtsunterricht; Orpheus und Eurydike: Horaz oder Odyssee (der Seelengeleiter Hermes); Apollon Kitharoidos: Homer (als Bild eines homerischen Sängers); Apollon von Belvedere: Ilias; Artemis von Versailles: Odyssee; Athene Giustiniani: Odyssee; Platonbüste: beim Lesen platonischer Dialoge; Sokrates: Apologie; Niobe: Ilias XXIV oder Antigone; Demosthenes: Reden des Demosthenes; Homer: Odyssee; Apollon Sauroktonos: Lessings Laokoon (Lehre vom transitorischen Moment); Satyr: Horaz; Menelaos und Patroklos: Ilias; Relief vom Lysikratesdenkmal: am Schlusse der Laokoonlektüre, um zu zeigen, wie Dichter und Künstler denselben Stoff verschieden gestalten müssen); Relief von Artemision zu Ephesus: Horaz und Odyssee (Seelengeleier Hermes); Ruhender Herakles: Homer; Alexander d. Gr.: Geschichtsunterricht; Sophokles: Sophokles; Antiocheia, Nil: Lessings Laokoon, als Beispiele für Allegorien; Laokoon: Lessings Laokoon, Virgil; Farnesischer Stier: Lessings Laokoon (fruchtbarer Moment); Sterbender Gallier, Gallier und sein Weib: im Geschichtsunterricht als Bilder von Barbaren; Wölfin auf dem Kapitol: Livius; Sarkophag von Caere: Livius; Thusnelda: Tacitus; Cicero: Cicero; Cäsar: Tacitus, Horaz; Augustus: Tacitus, Horaz; Agrippina: Tacitus, Agrippa: Horaz; Tiberius: Tacitus; Aldobrandinische Hochzeit, Wandgemälde nach der Odyssee: Lessings Laokoon (verschiedene Momente der Handlung in demselben Bilde); letzteres auch in der Odyssee; Opferung der Iphigenie: Lessings Laokoon. Wird die vierte Rede des Cicero gegen Verres gelesen, so lassen sich noch eine weitere Anzahl von Kunstwerken, auch solche der Kleinkunst, gelegentlich behandeln; vergl. K. Hachtmann, Prgr. Bernburg 1895.

Man hat diesen Vorschlag wohl bekämpft, weil er zur Zerplitterung im Unterrichte führe, und weil durch »diese fortwährende Art und Weise der Heranziehung von Abbildungen die freie Phantasie des Schülers, die sich ihr eigenes Bild gestalten will, in Fesseln geschlagen wird«. Aber diese Bedenken sollten doch eben nur gegen »fortwährende« Heranziehung von Bildern geäufsert werden, nicht gegen die verständige. Wenn bei dem je zweijährigen Lesen der Odyssee und der Ilias je 8—10 Bilder behandelt werden, so kann von einer Zersplitterung gewifs nicht die Rede sein, und ebensowenig von einer Fesselung der Phantasie. Im Gegenteil. Die Phantasie der Schüler ist ja gar nicht im stande sich die Göttergestalten der Griechen frei zu erfinden. Und wenn beim Lesen der Patroklie die herrliche Gruppe des Menelaos und Patroklos besprochen und mit dem Bilde verglichen wird, das sich die Schüler nach der Darstellung des Vorganges bei Homer geschaffen haben, so wird dadurch die Phantasie auch nicht gefesselt.

Man befolge also meinen Vorschlag, dann bleiben verhältnismäfsig nicht allzuviele Bilder übrig, die der »Kunstlehrer« in solchen Zeiten zur Besprechung zu bringen hat, wenn die Bilderrahmen leer stehen. — Aufserdem empfiehlt es sich, zuweilen ein Bild auszuhängen, zu dem die Schüler entschieden keinen Text in die Hände bekommen können, und einige von ihnen zu bestimmen, in einiger Zeit eine Erklärung des Bildes zu geben. Das übt nicht nur im »Sehen«, sondern wirkt auch geistig aufserordentlich anregend. Die Selbsttätigkeit der Schüler mufs natürlich auch sonst stets herangezogen werden. Man wird finden, dafs diese, nachdem sie erst einige Anleitung erhalten haben, im Sehen und Deuten rasch ansehnliche Fortschritte machen. —

Endlich lasse man auch die Zwischenstunden nicht unbenutzt. Fast in jeder Schule sind auf den Vorsälen freie Wandflächen, die des Bilderschmuckes bedürfen. Hier bringe man auch sog. fliegende Rahmen an, in denen man Bilder ausstellt, die in bestimmten Fristen gewechselt werden.

Nur unterlasse man nicht, wenn die Unterschrift unvollständig ist oder zu wenig sagt, einige Worte der Erklärung beizugeben, sonst gehen die Schüler achtlos vorüber. Auch ist es zweckmäfsig, wenn wenigstens die »Kunstlehrer« es sich zur Aufgabe machen, dann in der Klasse gelegentlich zu fragen, welches Bild gerade ausgestellt sei. Denn es ist kaum zu glauben, wie leicht sich die Schüler gewöhnen, das regelmäfsig ihnen vor Augen Stehende nicht zu sehen, wenn sie nicht darüber Rechenschaft geben müssen. — Dafs solche Bilderausstellungen in den Klassen und auf Vorsälen auch auf die der bildenden Kunst ferner stehenden Lehrer fördernd wirken, sei als erfreuliche Tatsache nebenbei erwähnt.

f) Der zusammenfassende Unterricht in der Oberprima. Wir haben gesehen, dafs ohne Überlastung der anderen Unterrichtsstunden eine ansehnliche Zahl Kunstwerke den Schülern als Anschauungsgegenstände bekannt gemacht werden können, so dafs für den eigentlichen »Kunstlehrer« aufser dem Überwachen des Betriebes nicht allzuviel zu tun übrig bleibt. Jedenfalls lassen sich, wenn mit dem Kunstunterricht in Obersekunda begonnen wird, bis zum Abschlufs des ersten Halbjahres in Oberprima alle die Kunstwerke von ihm vorführen, die im andern Unterrichte nicht gelegentlich berührt werden konnten. Das letzte Halbjahr in Oberprima aber wollen wir zu Zusammenfassungen verwenden. Und hierfür beanspruchen wir allerdings eine Anzahl von 8—10 Lehrstunden. Deshalb ist zum »Kunstlehrer« in Oberprima besonders ein solcher geeignet, der vielen Unterricht in der Klasse gibt, damit er soviel Zeit abzweigen kann; welche Fächer er sonst vertritt, ist gleichgültig. — Solche Zusammenfassungen und Überblicke sind ja in Prima für alle Fächer nötig, am nötigsten aber für solche Zweige der Wissenschaft, die nur gelegentlich auf dem Gymnasium betrieben werden. Ich führe solche zusammenfassenden Fragen an: Für welche Ideen hat die Architektur den architektonischen Ausdruck gefunden? Für Gottesverehrung den Tempel (Unterschied zwischen Tempel als Wohnung der Gottheit und Kirche als Versammlungsort der Gemeinde; Aufsenbau: Innenbau), den Festaltar (z. B. Pergamos); für die Verehrung der Verstorbenen Sarkophag, Grab und Grabdenkmal; für den Aufenthalt der Familie das Wohnhaus (Pompeji), des Herrschers den Palast (vergl. Joseph, Der Palast des homerischen Epos; Schliemann, Tiryns, Mykenae; Palast des Diokletian in Spalato); für Rechtspflege Gerichtshallen (Basilika Ulpia; Basilika des Konstantin) und Fora; für Befestigung stattliche Tore (Akropolis, Porta nigra zu Trier); für Aufbewahrung von Staatsgeldern Schatzhäuser (Olympia, Parthenon); für Agone und Schauspiele die Theater (in Athen, Epidauros, Rom; Kolosseum), grofse Festplätze (Olympia); für Triumphfeiern grofse Tore und Säulen (Rom); für Wasserzufuhr Wasserleitungen (Nemausus); für Entwässerung Kanäle (cloaca maxima); für Körperpflege Gymnasien und Thermen. — Welche berühmten Tempel hast du kennen gelernt? Welche verschiedenen Formen hat man der Reihe nach für Grabdenkmäler ausgedacht? Inwiefern zeigt die Entwicklung der Architektur zugleich die Entwicklung der Kultur? (Der Architektur sind stets neue Aufgaben gestellt worden durch die fortschreitende Kultur. Dies kann bis in die Gegenwart hinein verfolgt werden.) Inwiefern sind die Formen der Architektur bedingt durch das verwendete Material? (Holzbalkenbau bei den Etruskern und ältesten Griechen; einfacher Steinbau, Steinbalken- und Säulenbau bei Griechen und Römern; Keilsteinbau besonders bei den Römern; Vereinigung von Säulen- und Balkenbau mit Gewölbebau; heute: Eisenbau.) Über Gleichmäfsigkeit, Symmetrie, Proportionalität als Gesetze der Architektur. Der Fortgang von Starrheit zu Beweglichkeit offenbart sich in der Architektur ebenso wie in der Plastik. Entwicklung von der dorischen über die ionische zur korinthischen Säulenordnung, dann Gewölbebau, dann Verschmelzung von geradlinigem und Bogenbau. (Die antike Dekoration entspricht der inneren Konstruktion, während heutzutage Kuppeln, Türme, Säulen, Pfeiler oft blofs äufserlich aufgesetzt werden.) Welche Teile der Gebäude verlangten (plastischen) Schmuck? Die glatten Flächen. Wie hat sich dieser Schmuck verschieden gestaltet? Lineare Dekoration; Figuren und zwar Reliefs und Rundfiguren. — Über Einzelfigur und Gruppe: Die verschiedenen Schemata (Stellungen, Posen) der Einzelfiguren

nämlich 1. steif auf geschlossenen Beinen (Grabstele des Aristion, sog. Apollon von Tenea, Hestia Giustiniani); 2. tragende und getragene Körperhälfte, bezw. Stand- und Spielbein (Grabstele von Orchomenos, Relief von Eleusis, Karyatiden); 3. ein Standbein bei einem bewegten Körper (Diskobol nach Myron, Apoxyomenos); 4. sitzende Figuren in verschiedenen Haltungen (Parthenonfries, Agrippina); 5. liegende Figuren in verschiedenen Haltungen (Parthenongiebel, der sterbende Gallier); 6. schreitende Figuren (Parthenonfries, Apollon vom Belvedere); 7. kämpfende Gestalten (Metopen am Parthenon, pergamenischer Fries); 8. Reiter (Parthenonfries, Markus Aurelius); 9. stehende Figuren der Art, dafs neben einem Beine noch ein Arm als Stütze dient (Amazone, Hermes des Praxiteles; umgekehrte Haltung beim Satyr). — Göttertypen. Heroengestalten (Herakles, Antinous). Allegorische Figuren (Flufs- und Landesgötter in den Giebeln; Antiocheia). Bilder aus der Ringschule. Porträts. Historische Darstellungen. — Standbild, Büste, Herme. Nackte und bekleidete Figuren. Welche Bedeutung hat die Nacktheit für die Darstellung? Welche Beschränkungen hat die Nacktheit? Welchen künstlerischen Zwecken kann die Gewandung dienstbar gemacht werden? (Bezeichnung von Nation, Geschlecht, Alter, Bewegung oder Ruhe.) Die Entwicklung des Gesichtsausdruckes. Die Behandlung der Haare. Wie verändert sich das proportionale Verhältnis der Körperteile im Laufe der Kunstentwicklung? Gruppe im Rundbild und im Relief. Symmetrische und pyramidale Anordnung, Zerlegung gröfserer Gruppen in kleinere (vergl. auch die Reliefs in den Metopen). Die Farbe in der Plastik. Welche Namen von hervorragenden Künstlern sind zu merken, und wann haben diese Künstler gewirkt?

Solche und ähnliche Fragen, durch welche das Sehen und Vergleichen gefördert wird und die Gesichtspunkte geläufig werden, unter denen man ein Kunstwerk zu betrachten hat, werden an die Schüler verteilt, die dann der bestimmten Reihe nach ihre Vorträge frei halten, während die Zuhörer anfangs noch im Atlas jede der erwähnten Figuren nachschlagen, später, wenn es sich zeigt, dafs sie lebhafte Bilder davon im Gedächtnis haben, blofs noch zuhören. Dafs sie das auch wirklich getan haben, davon überzeugt sich der Lehrer durch einige Wiederholungsfragen. Nur einen Punkt wird der Lehrer ganz am Schlufs am besten selbst erörtern, den ich in meiner »Einführung« in den einleitenden und abschliefsenden Abschnitten der einzelnen Kapitel behandelt habe: inwiefern die Entwicklung der Kunst bei den Griechen beeinflufst wird durch den Verlauf der griechischen Geschichte überhaupt.

Überblicken wir noch einmal das Gesagte, so ergibt sich, dafs trotz der jetzt gebotenen Beschränkung des altklassischen Unterrichtes doch auch heute noch ein erspriefslicher Kunstunterricht gegeben werden kann. Wir müssen nur den durch die Lehrpläne vorgeschriebenen anschaulichen Unterricht als eine Art Vorbereitung ansehen. Das dürfen wir, da beide die Kunde der Denkmäler, die sie nur von verschiedenen Seiten betrachten, zu erstreben suchen, da beide die Fähigkeit zu sehen an denselben Gegenständen entwickeln. Doch die blofse Denkmälerkunde, das blofse Sehen-Können reicht nicht aus, es mufs der zuletzt von uns behandelte zusammenfassende Unterricht in Oberprima hinzutreten. Aber ebenso kann sich umgekehrt der Kunstunterricht mit diesen 8—10 Stunden in dem zweiten Halbjahre der Oberprima nur unter der Voraussetzung begnügen, dafs tatsächlich die Schüler während ihrer Gymnasiallaufbahn mit den bedeutendsten Kunstwerken bekannt gemacht worden sind. Ist dies nicht der Fall, dann ist von so wenigen Stunden ein Erfolg nicht zu erwarten, denn wo nichts ist, läfst sich nichts zusammenfassen, wo die Einzeldinge nicht bekannt sind, läfst sich nicht vergleichen. Wird aber der ganze Unterricht, wie wir es geschildert haben, vorbereitet und dann richtig erteilt, so ist der Segen für unsere Schüler sehr reich. Sie lernen sehen, vergleichen, urteilen; sie lernen edlere Genüsse schätzen und suchen; aber es gehen ihnen auch die Augen auf für das Schöne in der Natur, in grofsen Landschaftsbildern sowohl wie in den einzelnen Geschöpfen, sie lernen Gott um so mehr preisen, als er die Welt nicht nur so zweckmäfsig, sondern auch so schön geschaffen; sie werden fähig, dereinst auch auf den höchsten geistigen

Gebieten wirklich »Führende« des Volkes zu werden. Und dieser Unterricht liegt in keiner Weise abseits von den andern wissenschaftlichen Fächern. Denn Religion, Deutsch, Geschichte, alte Sprachen werden durch den Kunstunterricht nicht weniger gefördert, als sie ihn fördern durch Abtretung weniger Stunden. Möge darum allen, die mit unsern Gymnasien als Lehrer oder Leiter zu tun haben, der Kunstunterricht recht am Herzen liegen! —

Ich weiſs ja wohl, daſs sich die ganze Tiefe eines Kunstwerkes nur dem erschlieſst, der dem Künstler kongenial ist, und daſs solche Künstlernaturen selten sind. Aber hätte der Künstler nur für solche geschaffen, hätte der Dichter nur für solche gedichtet, dann würde der Wert von Kunst und Dichtung für die Entwicklung des Menschengeschlechtes recht gering sein. Dieser Wert besteht eben gerade darin, daſs der Dichter und Künstler auch den Menschen von gewöhnlicher Begabung ein wenig in seine Kreise emporzuheben vermag, wenn dieser Mensch sich heben lassen will, wenn er sich die Wege leiten läſst, die anfangs zu einem bloſs äuſserlichen Verstehen, allmählich aber auch zu einem innern Empfinden des künstlerisch Schönen, des künstlerischen Schaffens führen. Und wenn die Schule dieses Empfinden vielleicht noch nicht erwecken kann, soll sie darauf verzichten, wenigstens Ahnungen davon zu erregen? Die künstlerisch begabten Schüler werden später von selbst die Schwingen breiten, um höher empor zu fliegen, als die Schule sie leiten konnte; wer aber weniger ein Günstling der Musen ist, der hat wenigstens erfahren, daſs es eine Welt des Schönen gibt, die er nicht miſsachten darf.

Literatur: Da sich diese nirgends vollständig abgedruckt findet, so stelle ich sie hier zusammen: B. Stark, Kunst und Schule. Jena 1848. — Gerhard, Auf der Berl. Philol.-Vers., 1850. — A. Springer, Die Kunst auf den gelehrten Schulen. Rezensionen und Mitteilungen über bildende Kunst. 3. J. Wien 1864. — Piper, Auf der 23. Philol.-Vers. in Hannover, 1864. Bericht 1865. — Ders., Auf der 24. Philol.-Vers. zu Heidelberg, 1866. — Ders., Im evangelischen Jahrbuch, über die Einführung der monumentalen ... Studien in den Gymnasialunterricht. 1867. — Th. Rumpel, Über die Benutzung antiker Bildwerke im Gymnasialunterricht. Gütersloh 1868. — Ders., Kleine Propyläen. Ebenda 1868. — Bruno Meyer, Aus der ästhetischen Pädagogik. 6 Vorträge. Berlin 1873. — H. Blümner, »Aufforderung« zur Herstellung von Bildern, um das Altertum anschaulich zu machen. Zeitsch. f. Gymn.-Wesen, 1874. — Zetter, Über das Studium der Kunstgeschichte und dessen Bedeutung für Gymnasien. Graz 1874. — Westfälische Direktoren-versammlung: Einführung der Schüler ins Verständnis der bildenden Künste. 1875. — F. Schlie, Einführung der Kunstgeschichte in den Lehrplan der Gymnasien. Rostock 1875. — Ziemssen, Die Kunst im Dienste der Klassikerlektüre. 1875. — Lilienfeld, Die antike Kunst. Magdeburg 1875. — L. G., Über die Einführung der Schüler in das Verständnis der bildenden Künste. Jahrb. f. Phil. und Pädag., 1876. — R. Menge, Gymnasium und Kunst. Eisenach 1877. — A. Schöll, Brief an einen Freund über Ästhetik im Gymnasium. Jahrb. f. Phil. u. Päd., 1877. — A. Thamm, Leitfaden zur Kunstgeschichte. Wolfenbüttel 1877. — R. Menge, Die Kunst im Gymnasium und die Seemannschen kunsthistorischen Bilderbogen. Jahrb. f. Phil. u. Pädag., 1878. — W. Buchner, Leitfaden der Kunstgeschichte. 2. Aufl. Essen 1883. — Leitfaden für den Unterricht in der Kunstgeschichte, mit Vorwort von W. Lübke. 7. Aufl. Stuttgart 1893. — R. Menge, Der Kunstunterricht im Gymnasium. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1879. — Ders., Einführung in die antike Kunst. Leipzig 1880. 3. Aufl. 1901. — 35. Phil.-Vers. in Stettin, Über Umfang und Methode des kunstgeschichtlichen Unterrichts an Gymnasien, 1880. Ref. Kammer. — Hübner-Trams, Die bildende Kunst im Gymnasialunterricht. Charlottenburg 1880. — Direktoren-Vers. der Provinzen Ost- und Westpreuſsen. Inwieweit ist die ästhetische Bildung auf Gymnasien und Realschulen zu berücksichtigen? 1880. Ref. Kühne. — Landien, Inwieweit ist die ästhetische Bildung auf Gymnasien zu berücksichtigen? Tilsit 1880. — H. Blümner, Zur Frage über die Kunst im Gymnasium. Jahrb. f. Phil. u. Päd., 1880. — E. Fischer, Bemerkungen über Berücksichtigung der bildenden Kunst im Gymnasialunterricht. Moers 1881 und 1892. — R. Menge, Wie läſst sich der Unterricht im Gymnasium anschaulicher gestalten? Jahrb. f. Phil. und Päd., 1881. — H. Guhrauer, Die Einführung unserer Schüler in die bildende Kunst. Zeitschr. f. Gymn.-Wesen, 1882. — Schlesische Direktoren-Vers.: Über Anschauungsmittel. 1882. Ref. O. Heine. — 36. Phil.-Vers. in Karlsruhe, 1883. Ref. Bruno Meyer. — Fr. Müller, Über den sog. Kunstunterricht. Jahrb. f. Phil. u. Päd., 1883. — F. Knoke, Über Anschauungsmittel im geschichtlichen Unterricht. Jahrb. f. Phil. u. Päd., 1883. — O. A. Adamek, Zur Frage des Kunstunterrichts am Gymnasium. In dem Berichte über die Tätigkeit des Vereins »Innerösterreichische Mittelschule« in Graz in den Jahren 1883—1884. — Lupus, Die bildende Kunst und unsere höheren Schulen. Gymnasium. 1883. — R. Adamy, Einführung in die antike Kunstgeschichte. 1884. — H. Brunn, Archäologie und Anschauung. München

1885. — L. Liebrecht, Kunstgeschichtlicher Anschauungsunterricht. Elberfeld 1886. — H. v. Guericke, Die Kunstgeschichte auf dem Gymnasium. Memel 1888. — Graul, Bilderatlas zur Einführung in die Kunstgeschichte. 5. Aufl. 1904. Leipzig 1888. — Baumeister, Gymnasialreform und Anschauung. München 1889. — H. Guhrauer, Bemerkungen zum Kunstunterricht auf Gymnasien. Wittenberg 1891. — Münchner Phil.-Vers., 1891. — Schleswig-Holsteinische Direktoren-Vers.: Was können die höheren Lehranstalten für die Pflege des Kunstsinns tun? 1892. — Grenzboten IV, 1892. — Wiener Phil.-Vers., 1893. — Konrad Lange, Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend. Darmstadt 1893. — A. Herzog, Der Anschauungsunterricht auf den Gymnasien. Tauberbischofsheim 1893. — Kruspe, Zum kunstgeschichtlichen Unterricht am Gymnasium. Hagenau 1893. — Forbach, Die Pflege der alten Kunst auf dem Gymnasium. Darmstadt 1893. — E. Koch in Zittau, Die Kunst als Gegenstand des Gymnasialunterrichts. Jahrb. f. Phil. u. Päd. 1894, 131 ff. — R. Menge, Anschaulicher Unterricht und Kunstunterricht. Lehrproben und Lehrgänge 1894. — Polaschek, Der Anschauungsunterricht mit besonderer Rücksicht auf die Liviuslektüre. Czernowitz 1894. — K. Schulze, Die bisherige Verwertung der Anschauung im Unterricht des humanistischen Gymnasiums. Inowrazlaw 1894. — Dreinhöfer, Die Archäologie im Gymnasialunterrichte. Nordhausen 1895. — Buchhold, Wie können die Sammlungen des Grofsh. Museums zu Darmstadt zur Veranschaulichung antiken Lebens benutzt werden? Darmstadt 1895. — Hachtmann, Die Verwertung der 4. Rede Ciceros gegen Verres für Unterweisung in der antiken Kunst. Bernburg 1895. — Güldenpenning, Die antike Kunst und das Gymnasium. Erfahrungen und Vorschläge. Halle a.S. 1895. — Matthaei, Didaktik und Methodik des Zeichenunterrichts und die künstlerische Erziehung in höheren Schulen. München 1895. — Furtwängler u. Urlichs, Denkmäler griechischer und römischer Skulptur. Auswahl für den Schulgebrauch aus der von H. Brunn und F. Bruckmann herausgegebenen Sammlung. Im Auftrage des königl. bayer. Staats-Ministeriums veranstaltet und mit erläuterndem Texte versehen. München seit 1895. — Abbildungen antiker Kunstwerke, veranstaltet von der österreichischen Mittelschul-Kommission, hergestellt in der k. k. Lehr- und Versuchsanstalt für Photographie und Reproduktionsverfahren. Wien 1895. — Seemanns Wandbilder. Leipzig seit 1895 s. oben. — Klinghard, Die Berücksichtigung der bildenden Kunst beim Unterricht in der Geschichte und Erdkunde der mittleren Klassen des Gymnasiums. Altenburg 1896. — Steuding, Denkmäler antiker Kunst. Leipzig 1896. — H. Werner, Künstlerische Unterweisung in der Schule und die Möglichkeit ihrer Durchführung. Lehrproben 48, S. 19 fl. — Brötz, Die griechische Kultur im 2. Jahrtausend vor Christus und die archäologischen Hilfsmittel zur Erklärung der Homerischen Gedichte. Höchst a. M. 1896. — Bromig, Wie kann das Gymnasium den Sinn für Kunst wecken? Hamburg 1896. — Luckenbach, Archäologische Anschauungsmittel im Gymnasialunterrichte. Jahrb. f. Phil. u. Päd. 1896, S. 1 ff. — L. Koch, Beiträge zur Förderung des Kunstunterrichts. Bremerhaven 1896. — H. Crämer, Die alte Kunst im Unterrichte des Gymnasiums. Jahrb. f. Phil. u. Päd. 1896, S. 401 fl. — A. Güldenpenning, Wie ist bei der Kürze der Zeit, welche nach den neuesten Lehrplänen in Preufsen der alten Geschichte gewidmet wird, dennoch eine zusammenhängende Betrachtung der antiken Kunst möglich? Ebenda, S. 419 fl. — C. Hildebrandt, Über die Ausbildung des Kunstsinns auf den höheren Lehranstalten, insbesondere durch Geometrie und Zeichnen. Progr. Braunschweig 1897. — A. Lichtwark, Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken, nach Versuchen mit einer Schulklasse. Hamburg 1897. — J. Nelson, Über die Behandlung der Kunstgeschichte im Gymnasialunterricht. Progr. Aachen 1897. — A. Rausch, Professor Lichtwarks Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken mit einem Nachwort über die ästhetische Erziehung des Menschen. Lehrproben 1897, Heft 53, S. 76 fl. — Jul. Sahr, Griechische und römische Skulptur im deutschen Unterricht. Lyons Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht 1897, 545 fl. — Wagner, Neue Hilfsmittel für den klassischen Anschauungsunterricht. Neue Jahrbücher f. d. klass. Altertum 1898, S. 518 fl. — Franz Stödtner, Die antike Kunst in Lichtbildern. Institut für wissenschaftliche Projektionsphotographie. Berlin 1898. — R. Eins, Kunstgeschichte als Zweig des Geschichtsunterrichts in den oberen Klassen des Gymnasiums. Progr. Danzig 1898. — B. Baier, Die antike Kunst im Gymnasium. Bl. f. bayerische Gymnasien 1898, S. 615. — Felix Bölte, Das klassische Altertum und die höhere Schule. Humanist. Gymnasium 1899. Sonderabdruck 1900 bei Winter in Heidelberg. — W. Schilling, Kunst und Schule. Lehrproben 1899. Heft LX, 35 fl. — Gerhard Schultze, Bemerkungen zum Anschauungs- und Kunstunterrichte auf dem Gymnasium. Neue Jahrbücher f. d. klass. Altertum 1899, S. 549 fl. — O. E. Schmidt, Aus der Praxis des geschichtlichen und kunstgeschichtlichen Unterrichts. Neue Jahrbücher f. d. klass. Altertum 1899, S. 318 fl. — Moritz Müller, Bildende Kunst im Gymnasialunterricht. Progr. Bautzen 1899. — Lübke-Semrau, Grundrifs der Kunstgeschichte. 12. Aufl. Stuttgart 1899. — Paul Brandt, Vorschläge für den Kunstunterricht an Gymnasien. Progr. Bonn 1900. — Kunstgeschichte in Bildern. Grofs-Folio. 5 Bde. 494 Tafeln. Herausgeg. von Fr. Winter und G. Dehio. Leipzig 1900. — Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstags in Dresden am 28. u. 29. Sept. 1901. — Artur Seemann, Bildende Kunst in der Schule. Leipzig 1901. — G. Reinhardt, Zur Pflege der Kunst auf dem Gymnasium. Zeitschr. f. Gymnasialwesen 1901, 718 fl. — Versuche und Ergebnisse der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen

Bildung in Hamburg. 2. Aufl. Hamburg 1901. — Gottlieb Friedrich, Die Ägineten. Ein Beitrag zur Behandlung des Anschauungsstoffes im Kunstunterrichte der Erziehungsschule. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik 1901, 1902 u. 1903. — Karl Steinweg, Das Abendmahl Leonardo de Vincis. Lehrproben 1901 Heft 67, S. 46. — H. Luckenbach, Antike Kunstwerke im klassischen Unterricht. Progr. Karlsruhe 1901. — Ders., Kunst und Geschichte. 2 Bde. Abbildungen zur alten und zur deutschen Geschichte. München u. Berlin 1902 fl. — Ankel, Der Kunstunterricht auf dem Gymnasium. Frankf. Zeitg. vom 18. Jan. 1902. — R. Menge, Der Dresdener Kunsterziehungstag und die höheren Schulen. Lehrproben 1902, Heft 71. — Konrad Lange. Das Wesen der künstlerischen Erziehung. Ravensburg 1902. — Lehmann, Wie kann die Kunst zur Belebung und Vertiefung des Unterrichts herangezogen werden? Progr. Stettin 1902. — W. Rein, Bildende Kunst und Schule. Mit drei Tabellen für den Unterricht in Bürgerschulen, Gymnasien und höheren Mädchenschulen. Dresden 1902. — L. Gurlitt, Kunsterziehung innerhalb des altklassischen Unterrichtes. Neue Jahrb. f. d. klass. Alt. II, 177 (1902). — Conrad Jaskulski, Über die künstlerische Erziehung der Gymnasialjugend. Österreich. Mittelschule 1902, 280. — Ders., Die bildende Kunst am Gymnasium. Zeitschr. f. österr. Gymnasien 1902, 346. — Maybaum, Über die Verwertung der Archäologie im klassischen Unterricht. Ebenda 1902, 72. — Pommersche Direktorenversammlung 1903. Was kann die höhere Schule tun, um den Kunstsinn bei den Schülern zu entwickeln? — F. Krause, Die Kunsterziehung an den Mittelschulen. Aufsig 1902. — J. Kirschner. Erziehung zum künstlerischen Sehen und Fühlen in der Mittelschule. Böhm.-Leipa 1902. — J. Leisching, Kunsterziehung und Schule. Leipzig 1902. — M. Adler, Baukunst und Schule. Lehrproben 1903, Heft 74, S. 69. — Fr. Falbrecht (u. Franz Sommer), Über den Unterricht in der bildenden Kunst am Gymnasium. Zwei Jahresberichte. Freistadt 1903 u. 1904. — E. Douy, A propos de l'Art à l'École. Mélanges Paul Frédéricq. Bruxelles 1904. — W. Geisel, Wie ich mit meinen Jungens Kunstwerke betrachte. Glückstadt 1904. — R. Thiele, Vom archäologischen Wandschmucke unseres Klassenzimmers. Lehrproben 1904, Heft 80, S. 1 fl. — H. Meyer, Die Gruppe des Menelaos und Patroklos im Unterricht der Prima. Lehrproben 1904, Heft 81, S. 1 fl. — H. Luckenbach, Olympia und Delphi. München 1904. — C. Nohle, Lessings Laokoon und der Kunstunterricht. Neue Jahrbücher 1905, II. S. 455 fl. — P. Quensel, Meisterbilder und Schule. Progr. des Seminars in Weimar, 1905. — Hector Gevelle, Un cours d'Estétique Artistique dans les classes supérieures d'Humanités anciennes. Enghien 1905. — Richard Graul, Einführung in die Kunstgeschichte mit einem Bilderatlas. 104 Tafeln. 5. Aufl. Leipzig. — Georg Warnecke, Hauptwerke der bildenden Kunst mit 411 Abbildungen und 4 Farbendrucken. Ebenda. — Anton Springer, Handbuch der Kunstgeschichte. 7. Aufl. Ebenda. — Farbige Künstlersteinzeichnungen aus R. Voigtländers und Teubners Verlag in Leipzig. — Gertrud Caspari, Kinderfriese und Kinderbilder in farbiger Steinzeichnung. Leipzig. — Samter, Kunstpflege in der Schule. Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen 1905, S. 1. — M. Holzmann, Kunsterziehung und höhere Schule. Progr. Hamburg 1906. — Neubauer, Lehrbuch der Geschichte. Bilderanfang, herausgeg. von Fr. B. Seyfert. Halle a. S. 1906. Aufserdem s. Art. Bilder für den Kunstunterricht an höh. Schulen.

Oldenburg i. Gr. Rud. Menge.

Kunst-Unterricht an höheren Mädchenschulen und Lehrerinnen-Bildungsanstalten

1. Einleitung. 2. Lehrplan. 3. Lehrverfahren. 4. Anschauungsmaterial.

1. Einleitung. Wie die Kunstgeschichte eine neuere Wissenschaft ist, als deren Vater gemeiniglich Winckelmann angesehen wird (1717—1768), so ist sie auch selbstverständlich ein noch viel neueres Unterrichtsfach. Wie es aber auf allen Gebieten geht, dafs alles Neueste von gar vielen mit besonderer Vorliebe erfafst wird, so hat auch der Unterricht in Kunstgeschichte besonders warme Fürsprecher gefunden. Mufs doch in Städten, die Museen, Gemäldesammlungen, öffentlich aufgestellte Kunstwerke oder Bauten aus alter Zeit besitzen, schon dieser Umstand den Gedanken nahe legen, die Schule müsse Verständnis für diese Dinge in möglichst weite Kreise tragen. Da aber die höheren Knabenschulen schon genügend mit Lehrfächern überbürdet sind, so hat man in der höheren Mädchenschule das geeignete Feld dafür zu finden geglaubt, folgerichtig auch in den Lehrerinnen-Bildungsanstalten, weil diese ja doch ihre Zöglinge tüchtig machen sollen, in allen Fächern Mädchen zu unterrichten.

So finden wir denn für die Oberstufe vieler höheren Mädchenschulen im Lehrplan Kunstgeschichte angesetzt, meist wöchentlich eine Stunde. Die preufsische Regierung hat durch die Bestimmungen vom 31. Mai 1894 das Fach aus der höheren Mädchenschule, die fortan nur neunjährigen Kursus haben soll, verbannt, dagegen es für die sogenannten »wahlfreien Kurse« empfohlen, die für Mädchen von

über 15 Jahren bestimmt sein sollen. Im Interesse der Konzentration des Unterrichts kann dem nur zugestimmt werden, denn wenn wir einmal anfangen, Spezialfächer mit besondern Stunden abzutrennen, dann würden wir demnächst auch Mythologie, Kulturgeschichte, Küchenchemie, Anthropologie usw. als besondere Lehrfächer aufstellen müssen. Vielmehr ist zu betonen: die Kunstgeschichte, näher bestimmt die Geschichte der bildenden Künste, gehört in die Weltgeschichte als Teil derselben. Darum ist sie allerdings in den Schulen zu lehren, jedoch in enger Verbindung mit der Geschichte. Hat ein Lehrer Sinn und Verständnis für Kunstgeschichte, dann findet er auch im Rahmen der Weltgeschichtsstunde, ohne dafs irgend ein Lehrplan ihn daran hindert, stets Zeit, die Fortschritte und Hauptleistungen der bildenden Künste in den einzelnen Epochen der Geschichte vorzuführen und zu einem Verständnis wenigstens den Grund zu legen.

2. Lehrplan. Im nachfolgenden skizziere ich im einzelnen, was gegeben werden kann: Bei Durchnahme der ägyptischen Geschichte wird Mitteilung gemacht von dem Totenkultus und den im Anschlufs daran entwickelten Künsten: Grabkammern und ihre Malereien, Pyramiden (die Art ihrer Erbauung), Mumien, Särge, Bildnismalerei, Bildsäulen. Sodann die Tempel (Art der ägyptischen Säule, die Sphinxalleen, Obelisken, die Pylonen, Vorhöfe der Tempel, Tempelhallen, Allerheiligstes; Tempel auf der Insel Philä, zu Edfu, Luxor und Karnak, dem alten Theben); die Grundgesetze der Bilderschrift, die Darstellungen aus dem täglichen Leben. All diese Dinge spielen auch in die Kulturgeschichte hinüber; die Darstellung der ägyptischen Kunst, und sei sie noch so kurzgedrängt, kann guter und grofser Abbildungen nicht entbehren. Denn das Kolossale, dessen Wirkung wesentlich an die Gröfse des überwundenen Raumes gebunden ist, und zwar vorzugsweise an die überwundene Höhe, wird unserer Phantasie in seiner überwältigenden Macht vollständig nur erreichbar, wenn wir die Urbilder geschaut haben und die Erinnerung sie wieder vor die Seele bringt; bis zu einem gewissen Grade aber auch dann, wenn die Nachbildung äufserlich durch Gröfse sich auszeichnet. Armselige, kleine, schwarzgekleckste Holzschnitte in den Büchertexten machen auf die kindliche Phantasie gar keinen Eindruck. Vorzüglich zu empfehlen sind darum die bekannten — nicht teuern — Bilder von Langl aus Hölzels Verlag in Wien; für gewöhnliche Verhältnisse reicht schon aus: Sphinx mit den Pyramiden von Gizeh; Tempel zu Luxor, Insel Philä mit dem Isistempel. Übrigens bietet auch die Religionsstunde und die Erdkunde Gelegenheit, die ägyptische Kunst zu besprechen; das geschieht in jeder Schule am besten nach Vereinbarung.

Die griechische Geschichte gibt Anlafs, zunächst das griechische Wohnhaus zu schildern und im Anschlufs daran den Tempelbau. Der dorische Tempel wird im einzelnen mitsamt seinen Säulen aufgebaut, am besten mit Hilfe der Kreide; ist er so allmählich vor den Augen der Schüler entstanden, dann wird eine grofse Abbildung vorgelegt (Hölzer oder Wittwer oder Seemann, davon unten). Die jonische und korinthische Säule wird ähnlich aufgebaut und zum Verständnis gebracht. Die Bildnerei hat anfangs nur ganz bekleidete Götterbilder geschaffen, darum schliefst sich die Vorführung der Skulptur zunächst an die Schilderung der griechischen Kleidung.

Die Zeit des Perikles gibt uns Veranlassung, die Akropolis mit ihren Bauten genauer kennen zu lehren, Phidias und seine Werke zu schildern. Nach der Durchnahme Alexanders des Grofsen werden Skopas, Praxiteles und Lysippus gewürdigt, die Aphrodite von Melos vorgeführt, der Hermes des Praxiteles, der betende Knabe aus Erz in Berlin. Die rhodische Bildhauerschule hat die durch Lessing so bekannt gewordene Laokoongruppe gebildet, sowie die noch viel höher stehende Gigantenschlacht auf dem Zeusaltar zu Pergamon.

Erst jetzt würde ich die Göttertypen, wie die griechische Kunst sie in langem Ringen allmählich herausgearbeitet, kennen lehren. Es empfiehlt sich, dazu wiederum grofse Nachbildungen sich zu verschaffen. Zeus von Otricoli, Apollo von Belvedere, Diana von Versailles dürfen vor allem nicht fehlen. Vorsicht bei der Auswahl

ist geboten, jedoch ohne Prüderie: die allgemein zugänglichen Museen, ja öffentlich aufgestellte Kunstwerke z. B. die Gruppen auf der Schloſsbrücke zu Berlin, gehen in Bloſsstellung des Nackten viel weiter, als der freieste Pädagoge es sich erlauben möchte.

Die römische Kunst würde ich erst vorführen, wenn der Untergang der Republik erzählt ist, und zwar gilt es da, sich auf die Baukunst zu beschränken: Amphitheater, Zirkus, Forum, Basilika, Privathaus, Bäder, Wasserleitungen, Brücken, Bogen, Gewölbebau. Will man auf Pompeji sich näher einlassen, so läſst sich daran der gröſste Teil der römischen Kulturgeschichte anknüpfen.

Die altchristliche Kunst fällt am einfachsten dem Religionsunterricht zu, kann aber ebensowohl in der Geschichtsstunde behandelt werden, falls diese den Christenverfolgungen, dem Kultus und seinen künstlerischen Ausdrucksformen Zeit widmen will. Es wird sich hier hauptsächlich um die altchristliche Basilika, die Begräbnisstätten (Katakomben) mit ihrer symbolischen Malerei, die Mosaiken, die Ausschmückung der Kirchen (Altar, Reliquien, Krypta u. dergl.) handeln; daran knüpft sich die Schilderung der Sophienkirche zu Konstantinopel, als Urvorbild der zentralen, morgenländischen Kirchenbauten, und etwas später wiederum die Baukunst und Verzierungskunst des Islam (Moschee zu Cordova, Alhambra, Arabesken). — Bei Karl dem Groſsen fehlt nicht die Erwähnung der noch vorhandenen Palastkapelle zu Aachen, während bei Durchnahme des Mittelalters der unter Konrad II. begonnene Dom zu Speier eine willkommene Ruhepause bietet, um bei Besprechung der romanischen Kirchenbaukunst zu weilen. Je nach der Gegend wird dies Verweilen flüchtiger oder länger sein, denn am Rhein, wo neben Speier nach Worms und Mainz, Koblenz, Andernach, Laach, vor allem aber Köln so herrliche Denkmäler jener Zeit bieten, ebenso in Westfalen, in Hildesheim und am Harz, in Thüringen und Sachsen wird man nicht umhin können, schon der Heimatskunde zuliebe, einzelne Bauten besonders zu schildern.

Für die gotische Kunst wird die Pause am passendsten dann gemacht, wenn wir die hohenstaufische Herrlichkeit zu Grabe geleitet haben, ist doch der Kölner Dom 1248 begonnen worden. Liebfrauenkirche zu Trier, Elisabethkirche zu Marburg, Magdeburger Dom, das sind die glanzvollsten Vertreter der frühgotischen Zeit, für die Hochgotik bieten sich uns die Münster zu Straſsburg und Freiburg im Breisgau, der Kölner Dom, im Norden die Lübecker Marienkirche; die Spätgotik hat in Deutschland vollends eine überaus reiche Vertretung: Münster zu Ulm, Stephanskirche zu Wien, die Nürnberger Kirchen, man muſs da wiederum möglichst den örtlichen Verhältnissen Rechnung tragen. Aus andern Ländern wird nicht viel gegeben werden können, doch wird man nicht wohl den nordostfranzösischen Charakter der Gotik verschweigen dürfen und wird Notredame in Paris und den Dom in Amiens, das nächste Vorbild des Kölner Domes, vorführen müssen, auch die Westminsterabtei und den Dom zu Mailand.

Ehe die Reformation durchgenommen wird, haben die Geschichtsbücher wohl alle einen Abschnitt, der den Erfindungen, der Kultur und den Künsten gewidmet ist. Daſs die Gotik im Norden abgelöst wird von der »welschen Mode«, wie sie bei uns genannt wurde, d. h. von der Renaissance, wie wir gemeiniglich jene vom Geiste des klassischen Altertums mehr oder weniger erfüllte Kunst- und Geistesrichtung nennen — dieses höchst wichtigen Umschwunges wird wohl eine jede Geschichtsbetrachtung Erwähnung tun, selbst wenn sie sich noch so wenig mit Kunst befaſst. Da die ganze Bewegung in Italien ihren Ursprung hat und daselbst ein volles Jahrhundert eher aufgetreten ist als in unserm Vaterland, so wird die auf die Kunstgeschichte miteingehende Geschichtsdarstellung nicht daran vorbei können, diese Entwicklung der italienischen Renaissance an die Spitze zu stellen. Für die Baukunst wird die Peterskirche das vorbildliche Muster abgeben, vielleicht auch ein oder der andere Palast, etwa die Markusbibliothek in Venedig oder Palazzo Corner daselbst oder Palazzo Doria in Genua, in der Malerei wird ein näheres Eingehen auf die drei höchsten Spitzen jener Kunstentwicklung: Leonardo da Vinci, Michel Angelo und Rafael durchaus nötig sein;

des erstern Abendmahl, Michel Angelos David, Jeremias, Medizäergräber, Rafaels Disputa, Madonna della Sedia, Sixtina, einige Bilder aus Rafaels Bibel, Petri Fischzug, die Verklärung Christi, das eigene Bildnis des Künstlers, das wären die Kunstwerke, welche ich zu näherer Würdigung vor allem empfehlen möchte; Tizian (Zinsgroschen, Selbstbildnis, Lavinia); Correggio (heilige Nacht), Guido Reni (Aurora, Ecce homo) sind auch nicht zu entbehren. In Deutschland ist es das Heidelberger Schlofs, der noch halb im Mittelalter steckende Albrecht Dürer (Apostel, Holzschuhers Bildnis, Marienleben) und Hans Holbein (Darmstädter Madonna, Totentanz, eins seiner Bildnisse), aufserdem noch Peter Vischer (Sebaldusgrab), die unsere Aufmerksamkeit fesseln, in Frankreich das Louvre und Versailles, etwa noch Claude Lorrain als Begründer selbständiger Landschaftsmalerei. Diesem Abschnitt wäre noch eine Besprechung der Gebrüder van Eyck und Memlings vorauszuschicken (der Genter Altar der Eycks und ein Werk von Memling), vielleicht auch die Kölner Malerschule (Dombild des Stephan Lochner) zu erwähnen.

Ehe es zur Behandlung des dreifsigjährigen Krieges kommt, oder auch nach dessen Durchnahme läfst sich etwas über die flämische und holländische Malerei anknüpfen, was sich naturgemäfs an Peter Paul Rubens für die katholische flämische Kunst und an Franz Hals und Rembrandt van Ryn für die protestantische holländische Malerei anlehnt. Ganz besonders würde ich Rembrandt hervorheben und nicht blofs sein Helldunkel und seinen rücksichtslosen Realismus erwähnen, sondern vor allem auch seine unübertroffene Kunst der Seelenmalerei, seine innere Wahrheit und Fülle der Naturbeobachtung; dazu müssen notwendig seine Radierungen herbei, die zum Teil im Kunstwartverlag erschienen sind, vollständig u. a. im Kunstverlag von Obernetter zu München in unveränderlichem Photographiedruck in der Gröfse der Originale. Diese Blätter geben, weil die Originale ja auch farblos sind, täuschend genau alle Feinheiten wieder, die Rembrandt selbst hineingelegt hatte (Hundertguldenblatt, grofse Kreuzabnahme, Auferweckung des Lazarus). Es müfsten nun je nach Zeit und Gelegenheit einige Proben holländischer Feinmalerei gegeben werden, die ja, zumal die Reitergefechte des Wouvermann, unübertreffliche Veranschaulichungen des Kulturlebens zur Zeit des grofsen Krieges sind. Auch Murillo und Velasquez schliefsen sich hier an.

An die Betrachtung der Zeit des grofsen Kurfürsten reiht sich sein Verherrlicher an, Andreas Schlüter und seine prächtige Reiterfigur jenes Helden, sowie Schlüters Bauten (Schlofs zu Berlin und Zeughaus, jetzt Ruhmeshalle, daselbst).

Die Rokokozeit gibt uns den Zwinger zu Dresden, Bilder Friedrichs des Grofsen und seiner Zeit von Chodowiecki, ja wir könnten schon hier den vielgefeierten modernen Fortsetzer Chodowieckis, Adolf Menzel vorführen (Flötenkonzert in Sanssouci, Tafelrunde Friedrichs des Grofsen), ebenso schon jetzt Rauchs einzigschönes Denkmal des grofsen Königs; überhaupt fallen für diese Zeit Kulturgeschichte und Kunstgeschichte beinahe zusammen, ist doch schon des Apothekers Beschreibung seines Gartens in Hermann und Dorothea ein Stückchen Rokoko-Kunstgeschichte.

Wie weit wir nun bei der Schilderung der Geschichte des 19. Jahrhunderts Zeit gewinnen, auch die Kunstentwicklung vorzuführen, hängt ganz von örtlichen Umständen ab. Man hüte sich nur, die Kinder etwa schon in die Streitfragen des Tages einweihen zu wollen: wir sind diesen Dingen noch zu nahe, es ist der richtige Standpunkt für unbefangene Würdigung noch nicht gefunden, und die Verhältnisse sind vor allem zu verwickelt, als dafs ein Kinderauge da klar blicken lernen könnte. Was aber an Echtem und Schönem gewonnen ist, braucht nicht verschwiegen zu werden: Cornelius, Kaulbach, Schinkel seien erwähnt, vor allem aber mögen die echt deutschen Meister Moritz Schwind und Ludwig Richter den Kindern lieb gemacht werden, das ist Gewinn fürs ganze Leben. Knaus, Defregger, Vautier schliefsen sich an, und Arnold Böcklin dürfte nicht fehlen; von Bildhauern möchten Rauch, Rietschel (Goethe-Schiller in Weimar, Lutherdenkmal in Worms), Schilling (Germania auf dem Niederwald) dargeboten werden. In der Baukunst mache man aufmerksam auf die Eisenbahnen, Brücken, gewerblichen

Anlagen, vor allem aber auch auf das wiedergewonnene Verständnis für die Baustile aller früheren Zeitalter, womit Hand in Hand geht die Fähigkeit, frühere Bauformen nachzubilden, aber auch die Freude daran, dies wirklich zu tun (Wiederherstellungen alter Bauwerke, Ausbau des Kölner Doms, Erbauung von Schlössern und Privathäusern in Gotik, Renaissance, Barockstil usw.)

Dies wäre die Stoffverteilung bei der Behandlung der Kunstgeschichte nach dem Grundsatz der Konzentration. Wo besondere Stunden beliebt werden, empfiehlt sich jedenfalls am meisten ein Unterricht in Form sog. wahlfreier Kurse, d. h. also für Schülerinnen, die der Schule entwachsen sind und freiwillig dieses Fach betreiben wollen, empfiehlt sich deshalb, weil notwendig eine gewisse Reife des Geistes da sein mufs, wenn Verständnis und eigenes Urteil in Kunstsachen angebahnt werden sollen, und weil der Gegenstand derart ist, dafs er durchaus dem Schulzwang entzogen werden mufs, da erfahrungsgemäfs mit dem Schulzwang sich sofort allerlei Mifsbräuche und Mifsgriffe einschleichen, die sowohl von den Lehrenden als von den Lernenden begangen werden. Wo also ein solcher Kursus eingerichtet ist, müfste bei einer Stunde wöchentlichem Unterricht der Stoff auf drei Jahre verteilt werden. Besser wäre es, jedesmal den Winter hindurch zwei wöchentliche Stunden diesem Fach zu widmen, den Sommer über jedoch es ganz ruhen zu lassen. Einesteils ist eine Stunde wöchentlich zu wenig, andrerseits lassen sich bei freiwilliger Teilnahme nicht leicht junge Mädchen für drei Jahre und das ganze Jahr hindurch fesseln. Fehlt aber bald die eine, bald die andere, dann entstehen sehr rasch Lücken, deren Vorhandensein notwendig das Interesse, selbst wo es lebhaft war, abschwächen mufs. Die Stoffverteilung wäre alsdann so: Im ersten Jahre die alte Kunst (Ägypten, Griechenland, Rom), die altchristliche Kunst und das Mittelalter. Erscheint dies Pensum etwas umfassend, so möge man bedenken, dafs gerade aus der alten Kunst immerhin nur ausgewählte Kapitel behandelt werden können, und dafs auch die mittelalterliche Kunst manche Partien aufweist, die kürzer abgemacht werden können. Übrigens ist es auch ganz passend, wenn die gotische Kunst bereits in das zweite Jahrespensum gezogen wird.

Dies zweite Jahr ist vorzugsweise der Renaissance gewidmet bis zu ihrem Ausleben im 18. Jahrhundert, das dritte Jahr aber reicht für die moderne Kunst nur bei strenger Zeiteinteilung aus. Ich gebe nachstehend zur Probe eine Stoffverteilung des mittleren Jahrespensums auf 21 Doppelstunden, wie ich es mir auf Grund langer Erfahrung festgesetzt habe:

1. Gotische Baukunst der Frühzeit und Entwicklung des Stils in Frankreich (St. Denis, Laon, Notredame, Rheims, Amiens, Rouen. — Liebfrauenkirche zu Trier, Elisabethkirche zu Marburg, Dom zu Magdeburg).
2. Hochgotik (Strafsburg, Freiburg, Köln).
3. Gotische Burgen und Wohnhäuser (Couci, Brüssel, Köln). — Spätgotische Kirchen (Ulm, Wien, Nürnberg, Mailand, Backsteinbau). — Venedig. — Holzschnitzerei.
4. Kölnische Malerschule (Lochner); Blütezeit der Malerei in Flandern (Hubert und Johann van Eyck, Hugo van der Goes, Rogier van der Weyden, Memling).
5. Frührenaissance in Italien (Dom zu Florenz, Brunelleschi); Bildhauer (Donatello, Robbia, Ghiberti, Verrocchio). Malerschulen von Florenz, Oberitalien, Umbrien.
6. Leonardo da Vinci.
7. Michel Angelo als Bildhauer und Maler.
8. Michel Angelo als Baumeister und Dichter; Bramante, Sansovino in Venedig.
9. Rafael (umbrische Periode, florentinische Madonnen; erste römische Zeit: Saal der Segnatura).
10. Rafael (die übrigen Stanzen; die Teppiche, die Bibel Rafaels).
11. Rafael (Amor und Psyche; Tafelbilder und römische Madonnen).
12. Schule Rafaels; Fra Bartolomeo, Andrea del Sarto, Sodoma. — Correggio.
13. Venezianische Malerschule (Bellini, Giorgione, Palma, Tizian, Veronese). Verfallzeit.
14. Schule von Bologna (Carracci, Reni, Domenichino). — Schule von Neapel (Caravaggio, Ribera, Salvator Rosa).
15. Blütezeit der deutschen Kunst (Bildhauer: Kraft, Vischer; Maler: Schön, Dürer, Kranach).
16. Holbein. — Französische Kunst (Poussin, Claude Lorrain, Bildhauer).
17. Zweite Blütezeit der flandrischen Malerei (Rubens, van Dyck, Jordaens, Teniers).
18. Holländische Malerei (Lucas von Leyden, Franz Hals, Rembrandt).
19. Rembrandts Radierungen, seine Schule und Richtung (Flink, Maes, Dow, Terburg, Jan Steen).
20. Holländische Malerei (Freimaler: Metzu, Mieris, Netscher; Genremaler: Ostade,

Brouwer; Landschaft: Everdingen, Ruisdael, van der Velde; Tiermaler: Potter, Cuyp; Stilleben: de Heem, Mignon).

21. Baukunst (Frankreich: Louvre, Chambord, Versailles; Deutschland: Heidelberg, Köln, Berlin); Bildhauer: Schlüter, Bernini.
22. Die kleineren Künste (Metall, Glas, Ton, Porzellan, Holz, Weberei). — Rokokozeitalter.

3. **Das Lehrerverfahren** anlangend, so wird zusammenhängender Vortrag jedenfalls für die Darstellung des Lebensganges eines Meisters und seiner künstlerischen Entwicklung das Angemessenste sein. Kommt es alsdann zur Beschreibung von Kunstwerken, so soll das nur an der Hand von grofsen Nachbildungen geschehen, und hierbei kann dann manches durch Fragen entwickelt werden, aber durch solche, wo die Antwort mühelos erfolgt auf Grund des vorher Erörterten. Ist die Vorführung kleinerer Nachbildungen nicht zu umgehen, z. B. von Holbeins Totentanz, der bekanntlich in sehr kleinem Format ausgeführt ist, oder irgend einer zusammengehörigen Reihe von Bildern, dann möge ein Teil der Stunde dazu benutzt werden, nach bestimmter strenger Ordnung diese Bilder rundgehen zu lassen. Immer beliebter wird die Vorführung von Lichtbildern mit Hilfe eines Projektionsapparates. Nur in einem Falle ist davon abzuraten: man soll Kunstwerke nicht in gröfserem Formate vorführen wie das Original. Wird Holbeins Totentanz, oder Zeichnungen von Ludwig Richter riesengrofs auf eine Wand geworfen, so ist das geradezu verwerflich, weil das ästhetische Urteil irregeführt wird.

Regel sei: nicht zu viele, vor allem nicht zu viele kleine Abbildungen, vielmehr möge das Hauptinteresse auf einen kleineren Kreis gutgewählter, grofser Nachbildungen konzentriert werden. Auch das Zuviel von Künstlernamen und Zuviel in Aufzählung von Kunstwerken, Kirchen, Orten ist vom Übel, es verwirrt und schafft kaum Klarheit in Anschauung und Urteil. An diesem Fehler kranken denn auch zunächst die bis jetzt vorhandenen Leitfäden, z. B. der von Buchner, der sonst mir recht brauchbar erscheint — praktisch erprobt habe ich ihn freilich noch nicht.

Ein eigenes Verständnis und Urteil läfst sich natürlich bei den Schülern nur anbahnen, wenn in der Tat ein einzelnes Werk, z. B. Leonardos Abendmahl oder Tizians Zinsgroschen, eingehend beschaut und zergliedert und auf die Schönheiten, unter Umständen auch auf die Unvollkommenheiten, aufmerksam gemacht worden ist. In dieser Richtung bewegen sich auch die Bestrebungen des Kunstschriftstellers Lichtwark in Hamburg und der »Kunsterziehungslehre«. Wo dagegen in unbestimmter Weise sofort ganze Zeiträume und Richtungen charakterisiert, gelobt oder getadelt werden, wo sofort mit Urteilen über Künstler und Kunstwerke losgezogen wird, da hätte solche Methode eine unheimliche Ähnlichkeit mit der früherhin üblichen Behandlung der Literaturgeschichte. Darum ist denn auch der so verbreitete Grundrifs der Kunstgeschichte von Lübke kein geeignetes Schulbuch, denn darin vor allem blüht jenes Unwesen: wir erhalten Namen über Namen und unbestimmte Urteile, ohne dafs wir selbst im stande sind, deren Richtigkeit irgendwie nachzuprüfen; statt der Schilderung der Kunstwerke aber erhalten wir vollends durchweg nur begeisterte Lobsprüche darüber oder harten Tadel. Die Abbildungen endlich stehen auf einem glücklicherweise überwundenen Standpunkt. Auch der Lehrer, der Selbstbelehrung sucht, darf nicht nach Lübke greifen: er läfst ihn überall da im Stich, wo er gerade Auskunft suchte und speist ihn statt dessen immer wieder mit Phrasen ab. Es ist überhaupt mifslich, aus einem einzigen Band sich über die gesamte Kunstgeschichte belehren zu wollen: es gibt nur ein Buch, das dazu annähernd im stande ist, das ist die Kunstgeschichte von Anton Springer. Sie ist es auch hauptsächlich deshalb, weil sie ursprünglich als Textbuch zu den Seemannischen Bilderbogen geschrieben ist, wenn auch neuerdings so umgearbeitet (nach dem Tode Springers durch seinen Sohn), dafs die Bilder überall in den Text selbst eingedruckt sind. In jedem Fall ist es vorzuziehen, über jedes einzelne Zeitalter der Kunst besondere Bücher zu Rate zu ziehen; wir werden am Schlufs des Artikels eine Reihe solcher Werke namhaft machen.

4. **Anschauungsmaterial.** Was die in unserm Unterricht zu verwendenden Anschauungsmittel anlangt, so sind darin in unserem Zeitalter Riesenfortschritte gemacht

worden. Die ersten für Unterricht und Selbstbelehrung bestimmten Hilfsmittel waren der kunsthistorische Atlas von Lübke in Kupferstich und der Atlas zu Brockhaus Konversations-Lexikon. Beide Sammlungen leiden an zu grofser Fülle des Gebotenen auf zu engem Raum und infolgedessen an einer oft lächerlichen Kleinheit der dargestellten Gegenstände, zu deren Betrachtung sehr gute Augen gehören oder ein Vergröfserungsglas. Ein Fortschritt waren dann die Photographien, nur sind sie zu schwer im Kunst- und Buchhandel zu erlangen und sind im allgemeinen viel zu teuer, jedenfalls zur Zeit noch in Deutschland. Es kam die dankenswerte und vielgekaufte Veröffentlichung: Seemanns kunstgeschichtliche Bilderbogen, in einzelnen Abteilungen oder auch in einzelnen Blättern käuflich. Es sind eigentlich nur die aus den vielen Büchern jenes Verlages entnommenen, auf Folioblättern zusammengestellten Holzschnitte; sie leiden auch an allzugrofser Gedrängtheit; während die Baukunst und zum Teil auch die Skulptur treffliche Abbildungen aufweist, sind die Nachbildungen der Gemälde im Grunde sehr dürftig und meistens nicht geeignet, jemand für das Original irgendwie zu erwärmen. Inzwischen sind so viele neue Arten technischer Verfahren aufgekommen, Bilder auf Grundlage der Photographie billig und dauerhaft zu vervielfältigen, dafs zunächst die Firma Bruckmann in München daranging, eine Sammlung zu veranstalten, »Klassischer Bilderschatz« genannt, die seit dem Jahr 1890 alljährlich 144 Gemälde in einem der Photographie ähnlichen Druck, unmittelbar nach den Originalen genommen, zu sehr billigem Preise (zu 12 Mark den Jahrgang) geliefert hat. Diese jetzt abgegeschlossene Sammlung ist jedoch als Ganzes nicht sonderlich glücklich, denn es überwiegt allzusehr die Menge des Unbedeutenden, nur für den Spezialforscher Interessanten, das bekommt man mit in den Kauf und wird überschüttet mit einem Bilderregen, der nur verwirrend, nicht aufklärend wirkt. Aufserdem hat jedes Bild hier dasselbe Format, sei das Original winzig oder riesengrofs. Vom pädagogischen Standpunkt aus wird also hier nach verwerflichen Grundsätzen gehandelt.

Vorzüglich sind dagegen diejenigen Nachbildungen, die unter dem Titel »Museum« seit 1896 bei Spemann in Stuttgart erscheinen. Für 20 Mark jährlich werden über 150 Bilder gegeben, nur das Beste und der Nachbildung wahrhaft Würdige, das ganz Hervorragende auf grofsen Doppelblättern, das Format ein sehr grofses Quart; wenn an dem Verfahren etwas auszusetzen ist, so wäre es vielleicht die grofse Empfindlichkeit der Blätter, die vor Nässe und jeder Berührung sorgsam gehütet werden müssen, sowie die Schwärze des Druckes, wodurch die Nachbildungen manchmal nicht weich genug erscheinen. Ein sehr preiswertes Werk ist »Werke aller Meister,« Globus-Verlag, Berlin; erschienen sind bisher die Galerien von München, Dresden, Berlin (je 100 Nachbildungen in grofs 4° zu 3 Mark), ferner Madrid, Petersburg, Wien, Rafael, Velasquez, Murillo, Rembrandt und mehrere andere Künstler, je 30 Bilder zu 1,25 Mark. Die allerschönsten Nachbildungen sind aber bis jetzt die wahrhaft liebevoll hergestellten Blätter aus dem Verlag des »Kunstwarts«, in weichem Tondruck gehalten. Was darin von Rembrandt, Dürer, Holbein, dann in der Ludwig Richter-Mappe, den Schwind-Mappen usw. geleistet ist, ist kaum zu übertreffen, auch nicht an Billigkeit (das Einzelblatt mit sehr gutem erklärendem Text in Umschlag 25 Pfennig).

Ähnlich trefflich ist die Sammlung des Bongschen Verlages: Meisterwerke der Malerei, welche 72 Blätter alter Meister in Folioformat wiedergeben, in Heliogravüre, die Lieferung von je 3 Blättern zu nur 3 Mark. Hochverdient macht sich der Hirthsche Verlag in München durch Herausgabe der Dürerischen Holzschnittfolgen, Zeichnungen und Kupferstiche, ähnlich Fischer und Franke in Düsseldorf durch prächtige Wiedergaben klassischer Holzschnitte und Kupferstiche, die auch alle einzeln billig verkauft werden.

Die eigentlichen Photographien, z. B. von Bruckmann-München, der Photographischen Gesellschaft Berlin usw. einzeln zu erwähnen, müssen wir uns leider versagen.

Von den Nachbildungen in ganz grofsem Format sind die Hölzelschen Bilder schon rühmend erwähnt, die in einer stets wachsenden Auswahl die wichtigsten Bauwerke

aller Zeitalter als richtige Anschauungsbilder vorführen, das Blatt zu nur 2 Mark. In grofsen Holzschnitten hat schon früherhin in Umrissen die Handlung von Korn in Breslau eine Sammlung sehr billiger Sachen herausgegeben, ferner nach Auswahl von Lübke Wittwer in Stuttgart Grundrisse und Umrifszeichnungen der hervorragendsten Baudenkmäler. Überaus vortrefflich und kostbar sind die »Polychromen Meisterwerke italienischer Baukunst« von Köhler (Leipzig, Baumgärtner), die in geradezu herrlicher Nachbildung unter anderm die sixtinische Kapelle, das Innere der Peterskirche in Rom, den Gesandtschaftssaal im Dogenpalast zu Venedig, usw. enthält. Nur leider entspricht der Schönheit auch der Preis (18 Mark für jedes Blatt). Seemann in Leipzig hat in grofsem Folioformat zweihundert Kunstwerke aller Zeiten herausgegeben; diese Blätter leisten alles, was man für den Unterricht haben will: Gröfse, Deutlichkeit, künstlerische Ausführung, ausgezeichnete Auswahl der Gegenstände, Billigkeit (die Lieferung von 10 Blättern kostet 15 Mark). Die erste Lieferung enthält: Den Neptunstempel zu Pästum; das römische Forum; die sixtinische Madonna von Rafael: das Abendmahl von da Vinci; die Laokoongruppe: korinthisches Kapitäl; den westlichen Pavillon des Dresdener Zwingers; die Zeusbüste von Otricoli; die Tafelrunde Friedrichs des Grofsen in Sanssouci von Adolf Menzel; endlich das Heidelberger Schlofs.

In den letzten Jahren ist es gelungen, durch den sog. Dreifarbendruck die Meisterwerke der Malerei in den natürlichen Farben des Originals herzustellen. Es seien besonders erwähnt die Sammlungen von Seemann: Meisterwerke der Malerei; hundert Meister der Gegenwart, einzelne Blätter daraus auch in gröfserem Format, während bis jetzt der Hauptmangel dieses Verfahrens darin liegt, dafs im allgemeinen nur Reproduktionen in kleinem Formate gelingen. Das beeinträchtigt Blätter wie Rembrandts sog. Nachtwache sehr in ihrer Wirkung. Auch sind die Abdrücke nicht gleichmäfsig gut.

Grofse Holzschnitte finden wir in den »Meisterwerken der Holzschneidekunst« (Leipzig, J. J. Weber), nur leider untermischt mit allerlei für unsere Zwecke nicht Brauchbarem. Der Jahrgang kostet 18 Mark, einzelne Blätter werden leider nicht abgegeben, nur einzelne Lieferungen. Die bekanntesten religiösen Gemälde in Holzschnitten hat dieselbe Firma in dem billigen Werke »Meisterwerke der christlichen Kunst« zusammengestellt, ähnlich die Agentur des Rauhen Hauses in Hamburg.

Endlich sei noch hingewiesen auf die alte päpstliche Kupferdruckerei in Rom, jetzt Regia Calcografia, Roma, via della Stamperia. Dort sind viele klassische Kupferstiche schöner, gröfser und billiger zu haben, als man bei uns kleine Photographien kauft. Z. B. die ganze Sammlung der Rafaelischen Wandgemälde in den Stanzen des Vatikan, 22 Blätter in Kupferstich in der Durchschnittsgröfse von 70 : 40 cm kostet 40 Franken, also = 32 Mark. Man lasse sich nur von jener Adresse den Katalog kommen.

Literatur: Aufser den im Text bereits erwähnten Werken seien als besonders beachtenswert noch hervorgehoben: Kunsthistorische Bilderbogen. Leipzig. Mit Textbuch von Springer. — Springer, Handbuch der Kunstgeschichte. 4. Auflage des Grundrisses des Kunstgeschichte. 4 Bde. Illustriert. — Warnecke, Kunstgeschichtliches Bilderbuch und Textbuch dazu: Vorschule der Kunstgeschichte. Leipzig 1892. — Graul, Einführung in die Kunstgeschichte. Ebenda 1887. — Buchner, Leitfaden der Kunstgeschichte. 4. Aufl. Essen 1893. — Wickenhagen, Leitfaden für den Unterricht in der Kunstgeschichte. 8. Aufl. Stuttgart 1896. — Marie v. Bröker, Kunstgeschichte im Grundrifs. 2. Aufl. Göttingen 1896. — Josef Langl. Bilder zur Geschichte. Wien. — Blümner. Leben und Sitten der Griechen. 2 Bde. (Wissen der Gegenwart, Bd. 60 f.) Leipzig. — Reber, Geschichte der Baukunst im Altertum. Ebenda 1866. — Overbeck, Geschichte der griechischen Plastik. 2 Bde. Ebenda 1881. — Bötticher, Die Akropolis von Athen. Mit 132 Textfiguren und 36 Tafeln. Berlin 1888. — Ders., Olympia. Das Fest und seine Stätte. Ebenda — C. O. Müller, Denkmäler der alten Kunst. 2 Bde. Göttingen 1854. — Josef Langl, Griechische Götter- und Heroengestalten nach antiken Bildwerken gezeichnet. 50 Bildertafeln. Wien. — Sechs Wandtafeln zur Kunstgeschichte. Stuttgart (Griechische und römische Architektur, Sophienkirche). — Blümner, Das Kunstgewerbe im Altertum. 2 Bde. (Wissen der Gegenwart, Bd. 30 u. 32.) Leipzig. — Kachel, Kunstgewerbliche Vorbilder aus dem Altertum. Hundert Blätter nach den besten Quellen zusammengestellt. Karlsruhe. — Overbeck, Pompeji in seinen Gebäuden, Altertümern und Kunstwerken, 4. Aufl. herausgeg. von Mau. 1884. — Otto Jahn, Aus der Altertumswissen-

schaft. Populäre Aufsätze. — Kraus, Die christliche Kunst in ihren frühesten Anfängen (besonders Katakomben). 1872. — Schnaase, Geschichte der bildenden Künste. 8 Bde. 2. Aufl. (Hauptwerk für die mittelalterliche Kunst, das Werk geht bis in die Anfänge der Renaissance.) Düsseldorf 1866. — Schultz, Kunst und Kunstgeschichte. Eine Einführuug in das Studium der neueren Kunstgeschichte. (Wissen der Gegenwart, Bd. 18.) Leipzig 1888. — Geschichte der deutschen Kunst: 1. Baukunst, von Dohme. 2. Plastik, von Bode. 3. Malerei, von Janitschek. 4. Kupferstich und Holzschnitt, von Lützow. 5. Kunstgewerbe, von Falke. Mit Illustrationen, Tafeln und Farbendrucken. Berlin 1887 ff. — Knackfufs, Deutsche Kunstgeschichte. 2 Bde., mit über 900 Abbildungen. — Dohme, Kunst und Künstler des Mittelalters und der Neuzeit. 5 Bde. Leipzig 1877. — Lützow, Die Meisterwerke der Kirchenbaukunst. Leipzig 1871. — Springer, Bilder aus der neueren Kunstgeschichte. 2 Bde. 2. Aufl. Bonn 1886. — Jakob Burckhardt, Die Kultur der Renaissance in Italien. Leipzig 1869. — Lübke u. Burckhardt, Geschichte der neueren Baukunst. 3 Bde. (Renaissance in Frankreich, Deutschland, Italien.) — M. Bach, Die Renaissance im Kunstgewerbe. Sammlung ausgeführter Gegenstände des 16. und 17. Jahrhunderts. Stuttgart 1884. — Guhl, Künstlerbriefe. 2 Bde. Berlin 1880. — Knackfufs, Künstlermonographien: Rafael, Rubens, Rembrandt, Michelangelo, Dürer, Velasquez, Menzel, Teniers, A. von Werner, Murillo, Knaus, Franz Hals, A. van Dyck, Ludwig Richter, Watteau, Thorwaldsen, Holbein d. J., Defregger, Vautier, Worpswede, Der Kupferstich. Das Werk wird stetig fortgesetzt. Bielefeld u. Leipzig. — Würzbach, Geschichte der holländischen Malerei. (Wissen der Gegenwart, Bd. 40.) Leipzig. — Muther, Geschichte der Malerei im 19. Jahrh. 3 Bde. München 1893 (jetzt das Hauptwerk über diese Epoche). — Rosenberg, Geschichte der modernen Kunst. 3 Bde. (unvollendet). — Pecht, Deutsche Künstler des 19. Jahrh. 4 Bde. Nördlingen 1877. (Einzelbiographien, sehr wertvoll.) — Reber, Geschichte der neueren deutschen Kunst. (Gegen den neueren Realismus). — Hessel, Kunsthistorische Anschauungen für die höhere Mädchenschule (in der Zeitschrift »die Mädchenschule«, herausgeg. von Hessel u. Dörr, 1893, S. 96 u. 129). — Oeser, Wie kann die Schule die Freude am Schönen der bildenden Kunst pflegen? (Mädchenschule 1888, S. 311.) — Hedwig Bender, Zur Pflege des ästhetischen Sinnes in der höheren Mädchenschule. (Mädchenschule 1889, S. 368.) — Warnecke, Inwiefern ist die Kunstgeschichte in dem Lehrplan der höheren Mädchenschule zu berücksichtigen? Vortrag, gehalten zu Heidelberg 1890. (Mädchenschule 1891, S. 369.) — W. Rein, Bildende Kunst und Schule. Dresden 1902. (S. d. Anhang.)

Koblenz. Karl Hessel.

Kurzsichtigkeit

1. Wesen der Kurzsichtigkeit a) in optischer, b) in klinischer Hinsicht. 2. Häufigkeit. 3. Ursachen. 4. Vorbeugung.

1. Wesen der Kurzsichtigkeit. Das Wesen der Kurzsichtigkeit (= Myopie) ist in optischer Hinsicht dadurch gekennzeichnet, dafs aus grofser Entfernung kommende, also annähernd parallele Lichtstrahlen nach ihrem Durchtritt durch die brechenden Medien des Auges (Hornhaut und Linse) sich vor der Netzhaut vereinigen und nicht, wie dies für scharfe Sehwahrnehmungen erforderlich wäre und im normalen (= emmetropischen) Auge auch wirklich stattfindet, in der Ebene der Netzhaut. Das kurzsichtige Auge vermag nur solche Strahlen zu einem deutlichen Netzhautbilde zu vereinigen, die ihm aus kürzerer Entfernung, mithin divergent, zufliefsen. Der entlegenste Punkt, den ein Auge noch deutlich zu sehen vermag, heifst sein Fernpunkt. Je näher er am Auge liegt, desto höher ist der Grad der Kurzsichtigkeit. Die Benennung des Grades nach der Nummer des ausgleichenden Augenglases, die Beziehung der alten Brillenskala (= Zollsystem) zu den neuen (= Dioptrie oder Metersystem) und das Verhältnis beider zum Fernpunkt sind im Artikel »Brille« besprochen.

a) In optischer Hinsicht. Der Grund, weshalb sich parallele Strahlen in einem Auge schon vor der Netzhaut vereinigen, kann rein optisch betrachtet, ein vierfacher sein.

1. Zu hoher Brechungsindex des Kammerwassers oder der Linse. Tatsächlich hat das Kammerwasser bei allen Untersuchungen eine sehr grofse Gleichmäfsigkeit des Index gezeigt. Die Linsensubstanz besitzt im allgemeinen in kurzsichtigen Augen ebenfalls keinen höheren Brechungsindex. Bei älteren Leuten können wohl krankhafte Linsenveränderungen — vor allem beginnender Star — die Brechkraft der Linse erhöhen und zu Kurzsichtigkeit mittleren Grades führen.

2. Zu starke Krümmung der brechenden Flächen des Auges. a) Aufsergewöhnliche Kleinheit des Hornhaut-Radius wurde von Tscherning als Ursache einer Gruppe von

Kurzsichtigkeit angenommen und als Bildungsfehler aufgefafst, gleich manchen in anderen Organen angeboren vorkommenden und deren Leistungsfähigkeit störenden Mifsbildungen. Diese Form der Kurzsichtigkeit würde sich dem Bereich der Gesundheitspflege entziehen, da sie vorbeugenden Mafsregeln unzugänglich wäre. Es kann aber die Auffassung, als beruhe die Kurzsichtigkeit häufig auf einer sozusagen zufälligen Überkrümmung der Hornhaut, nicht aufrecht erhalten werden. Sowohl bei normalen (= emmetropischen) als bei kurzsichtigen Augen finden sich nicht selten Hornhautkrümmungen, die das Mittelmafs überschreiten, nur dafs die Länge des Auges dazu bei Emmetropie im richtigen Verhältnis steht, bei Kurzsichtigkeit aber nicht. Keineswegs kommen indessen stärkere Hornhautkrümmungen bei Kurzsichtigkeit häufiger oder in höheren Graden vor, als bei normalen Augen, sie bilden vielmehr hier wie dort die Ausnahme und ebensowenig wächst mit dem Grade der Kurzsichtigkeit die Stärke der Hornhautkrümmung. Entscheidend aber ist, dafs die Kurzsichtigkeit, wie später bewiesen werden wird, gewöhnlich erst im Beginn der zweiten Lebensdekade, selten schon im frühen Kinderalter auftritt, dafs sie im Laufe der Jahre dem Grade nach zuzunehmen pflegt, dafs die Zeit ihres Wachstums ziemlich genau mit den Jahren des Körperwachstums zusammenfällt, und dafs sie gerade dann sehr schnell und bis zu bedrohlicher Höhe fortzuschreiten pflegt, wenn ihr Beginn in die erste Kindheit fällt. Dies alles kennzeichnet die Kurzsichtigkeit sehr scharf als einen Fehler des Wachstums, nicht aber als eine fehlerhafte Körperanlage, die als solche angeboren und dem Grade nach feststehend sein müfste. b) Verstärkte Linsenkrümmung tritt als physiologischer Vorgang bei jeder Anpassung des Auges für näher gelegene Gegenstände auf und kann in der Form eines länger dauernden Anpassungskrampfes den Beginn der Kurzsichtigkeit einleiten und begleiten. Zum Wesen der Kurzsichtigkeit gehört sie aber nicht.

3. Verschiebung der Linse nach vorn gegen die Hornhaut erhöht gleichfalls die Brechkraft des Auges und kann Kurzsichtigkeit bedingen. Es tritt dies nur nach Lockerung oder Zerreifsung des Aufhängebandes der Linse auf, gehört somit nicht in den Bereich dieser Besprechung.

4. Zu grofse Länge der Augenachse in der Richtung von vorn nach hinten (= sagittale Achse). Auf dieser Grundlage ruht die überwiegende Mehrheit der Myopien, und insbesondere die hier in Betracht kommende während der Schuljahre durch Augenarbeit entstehende Kurzsichtigkeit. Die Länge des normalen Auges schwankt von 22—24 mm und kann ausnahmsweise bis 25 mm betragen (Schnabel-Herrnheiser). Bei Kurzsichtigkeit niederen Grades kommen Schwankungen innerhalb derselben Grenzen vor, und dies wird verständlich, wenn man in Rechnung zieht, dafs einer Längenzunahme von nur 1 mm ein Wachstum der Kurzsichtigkeit um 3 Dioptrien (= $^1/_{12}$ Zollsystem) entspricht. Schreitet also ein normales Auge von 23 mm sagittaler Achse im Laufe der Jahre zu einer Kurzsichtigkeit von 4—5 Dioptrien, so ist es den niederen Myopiegraden schon entwachsen, ohne sich gleichwohl um mehr als $1\,^1/_2$ mm verlängert zu haben, und liegt mit seinen $24\,^1/_2$ mm Achsenlänge immer noch innerhalb der ausnahmsweise auch bei Emmetropen vorkommenden Grenzen. Es entscheidet hier also nicht die absolute Länge der sagittalen Achse, sondern der Umstand, dafs der Übergang von normalem Bau zu Kurzsichtigkeit auf dem Wege der Achsenverlängerung betätigt wurde.

Bei höheren Graden der Kurzsichtigkeit trifft man die auch Emmetropen zukommenden Mafse der sagittalen Augenachse nicht mehr an, es ist die Länge vielmehr bis 27 und 29, in seltenen Fällen höchster Kurzsichtigkeit sogar bis 32 mm gewachsen. Hiermit geht dann die kugelähnliche oder leicht eiförmige Gestalt des Augapfels verloren, es tritt eine buckelartige Ausbuchtung am hinteren Pol auf, die durch Dehnung der Wandungen entsteht und mit einer Reihe das Sehvermögen gefährdender Veränderungen im Innern des Auges verbunden ist.

b) In klinischer Hinsicht. Es drängt sich hierbei die Erkenntnis auf, dafs mit der rein optischen Auffassung der Kurzsichtigkeit deren Bedeutung nicht erschöpft sein kann. Wäre dies der Fall, so würde man durch optische Hilfsmittel

das kurzsichtige Auge dem normalen gleichzustellen vermögen. Bekanntlich kann man durch passende Konkavgläser, d. h. durch solche, die aus der Ferne kommende parallele Lichtstrahlen zerstreuen (divergent machen), als kämen sie aus dem Fernpunkt des kurzsichtigen Auges, bewirken, dafs auch bei Myopie höchsten Grades deutliche Netzhautbilder entstehen, dafs also die physikalischen Vorbedingungen für deutliches Sehen in die Ferne erfüllt sind. Würden nun alle mit geeigneten Brillen ausgestatteten Myopen auch wirklich zu scharfer Fernsicht befähigt sein, dann könnte an dieser Stelle mit dem Hinweis auf den Artikel »Augenglas« geschlossen werden, die Kurzsichtigkeit stünde als ein rein optischer Fehler auf gleicher Stufe mit Übersichtigkeit und Astigmatismus. Schon die tägliche Erfahrung lehrt aber, dafs nicht jeder Myop mit seiner Brille so gut sieht, wie der Normalsichtige.

Genauere Untersuchung zeigt, dafs die Sehschärfe, unter der stets das Sehvermögen des mit passendem Augenglas ausgerüsteten Auges zu verstehen ist, schon bei geringer Kurzsichtigkeit merkbar abnimmt und bei den höheren Graden immer tiefer sinkt, bis bei starker Kurzsichtigkeit kaum noch einzelne Fälle mit voller Sehkraft vorkommen, die Durchschnittssehschärfe aber auf 2 bis 3 Zehntel der Norm herabgedrückt wird.

Nachstehende Tabellen zeigen die Übereinstimmung, welche hierin bei den verschiedenen Untersuchern hervortritt. Setzt man die normale Sehschärfe = 1, so findet sich bei wachsender Kurzsichtigkeit (die Grade in Dioptrien ausgedrückt) folgende Durchschnitts-Sehschärfe.

Untersucher	Zahl der Untersuchungen	Niederer Grad		Mittlerer Grad		Hoher Grad		Höchster Grad	
		Grad	Sehschärfe	Grad	Sehschärfe	Grad	Sehschärfe	Grad	Sehschärfe
Schleich	1031 Augen	0—4,0	1,03—0,95	4,0—6,0	0,9	6,0—10,0	0,71—0,55	14,0—20,0 > 20,0	0,27—0,14 0,16
Seggel	1619 Personen	0—2,75	0,92—0,77	3,0—5,75	0,75—0,65	6,0—10,0	0,59—0,53	> 10,0	0,4—0,13
Proskauer (Schubert)	2009 Augen	0,25—3,0	0,98—0,86	3,0—5.0	0,84—0,77	5,0—11,0	0,65—0,44	11,0—20,0	0,26
Leininberg	2893 Augen	2,0—4,0	0,9	4,0—6,0	0,8	6,0—10,0	0,6	10,0—12,6 12.0—18,0 > 18,0	0,5 0,3 0,2
Straumann (Schiefs)	600 Personen	0—2,0	0,87	2,0—5.0	0,79	5,0—10,0	0,59	> 10,0	0,3

In der zweiten Tabelle ist die Häufigkeit voller Sehschärfe bei wachsendem Grade der Kurzsichtigkeit in Prozenten berechnet.

Untersucher	Zahl der Untersuchungen	Niederer Grad		Mittlerer Grad		Hoher Grad		Höchster Grad	
		Grad	%	Grad	%	Grad	%	Grad	%
Schmidt-Rimpler 1885	3420 Augen	1,0—3,0	60,3	3,0—6,0	41,0	> 6,0	16,2		
Schmidt-Rimpler 1888	3959 Augen	1,0—3,0	63,0	3,0—6,0	53,0	> 6,0	26,0		
Kotelmann		0,5—2,0	64,9	2,0—4,0	36,7	4,0—8,0	13,3	> 8,0	0
Straumann	600 Personen	1,0—2,0	71.5	2,0—5,0	57,0	5,0—10,0	17,0	> 10,0	0

Wenn somit die Sehschärfe des kurzsichtigen Auges erheblich hinter der eines Auges mit normaler Brechkraft zurücksteht, und dies um so mehr, je höher der Grad der Kurzsichtigkeit ist, so darf andrerseits nicht verschwiegen werden, dafs auch bei anderen optischen Fehlern des Auges, bei zu kurzer Sagittalachse (Übersichtigkeit-Hyperopie) und bei unregelmäfsiger Krümmung der brechenden Flächen des Auges

(= Astigmatismus) Sehschwäche beobachtet wird, dafs sie auch hier mit dem Grade des optischen Fehlers wächst, und sich im Durchschnitt noch ungünstiger gestaltet, als bei Kurzsichtigkeit. Der schwerwiegende Unterschied liegt aber darin, dafs Hyperopie und Astigmatismus angeboren sind und den Mifsbildungen gleichgestellt werden müssen, deren Verhütung nicht in unsrer Macht liegt, und dafs sie sich sowohl bezüglich ihres Grades als der damit verbundenen Schwachsichtigkeit während des ganzen Lebens annähernd auf gleicher Stufe halten. Die Kurzsichtigkeit hingegen entsteht und wächst wie weiterhin gezeigt werden wird, in der Schulzeit, und nachweisbar durch die Schularbeit, sie zeigt während der Zeit des Körperwachstums oft einen fortschreitenden Charakter und nimmt in ihren schlimmeren Formen auch noch im reifen Alter dem Grade nach zu, während die Sehschärfe entsprechend geringer wird. Die neuerdings aufgestellte Behauptung (Schnabel-Herrnheiser), dafs das mangelhafte Sehvermögen der in höherem Grade Kurzsichtigen angeboren sei, und schon bestanden habe, bevor die Kurzsichtigkeit in dem betreffenden Auge auftrat, widerspricht der täglichen Erfahrung. Es genügt, hierbei auf Seggels Beobachtungen hinzuweisen, der bei Untersuchungen von Schülern höherer Anstalten während eines 6jährigen Zeitraums in gleichem Schritt mit der zunehmenden Kurzsichtigkeit auch die Sehschärfe sinken sah.

Die Kurzsichtigkeit wird ferner in der Zeit ihres Entstehens und Fortschreitens von einer Herabsetzung des Lichtsinnes und quantitativen Farbensinnes begleitet. Beides bessert sich beim Erwachsenen, wenn die Kurzsichtigkeit zum Stillstand gekommen ist, pflegt jedoch nicht mehr ganz zur Norm zurückzukehren. Es tritt dies in jener persönlichen Erfahrung der Kurzsichtigen hervor, dafs mit abnehmender Beleuchtung das Sehvermögen unverhältnismäfsig rasch sinkt.

Vor allem aber sind es die verderblichen Nebenerkrankungen der Kurzsichtigkeit: Aderhaut- und Netzhautentzündungen, Netzhautablösung, Glaskörper- und Linsentrübungen, die der Myopie ihren schlechten Ruf verschafft und die allgemeine Beachtung zugewendet haben. Die genannten Komplikationen treten zum Glück bei geringeren und mittleren Graden selten, und bei höheren meist erst im vorgerückten Lebensalter auf, bedrohen aber das befallene Auge ernst und führen oft genug zur Erblindung. Obenan steht in der Reihe dieser Komplikationen die Entzündung an jener Stelle der Netzhaut, welche das direkte Sehen vermittelt (macula lutea), und nach deren Vernichtung nur noch unsichere Wahrnehmung für seitwärts vom Beschauer liegende Gegenstände zurückbleibt, während das Auge für alles, was in der Sehlinie liegt, je nach dem Grade und Umfang der Erkrankung schwachsichtig oder blind ist. Die Häufigkeit dieses mit Chorio-Retinitis centralis bezeichneten Leidens wird aus folgenden Angaben ersichtlich.

Horner fand es bei 11 % seiner kurzsichtigen Patienten, Schleich bei 8 %, Proskauer bei 4 %, Schweizer bei 6 %, Hertel bei 6,6 %. Nach Graden der Kurzsichtigkeit geordnet steigt bei Schweizer der Prozentsatz dieser Erkrankung: unter 4,0 Dioptrien nicht ganz 1 % der Myopen gleichen Grades,

bei	5,0 bis	9,0 D.	Ansteigen	bis	10 %
„	10,0 „	14,0 „	„	„	43 „
„	15,0 „	16,0 „	43,3 %	„	77,4 „
„	17,0 „	22,0 „	Ansteigen	„	85,1 „

„ Kurzsichtigkeit über 22,0 Dioptrien waren alle Augen erkrankt.

Auch Horstmanns Beobachtungen lehren, dafs die Häufigkeit des Leidens mit dem Grade der Kurzsichtigkeit in rascher Steigung wächst, dafs es aber auch den mittleren, sogar den niederen Graden nicht fremd ist. Übrigens zeigt dies auch die allgemeine ärztliche Erfahrung.

Von grofsem Einflufs ist ferner das Lebensalter. Proskauers Statistik, die meinen Krankenjournalen entnommen ist, zeigt bis zum 20. Lebensjahre 0,9 % aller Kurzsichtigen befallen:

Vom 20. bis 40. Jahre 6,3 %
„ 40. „ 60. „ 9 „

Ähnliches Anwachsen, nur mit etwas höher gestellten Ziffern, sah Schleich:

In der	2. Dekade des Lebens	1,4 %
„ „	3. „ „ „	4,8 „
„ „	4. „ „ „	9,7 „
„ „	5. „ „ „	16,8 „
„ „	6. „ „ „	20,7 „
Nach dem 60.	Jahre „ „	33,3 „

Auch Schweizer, Horner, Horstmann und wohl ausnahmslos jeder Arzt von Erfahrung bestätigen, dafs das kurzsichtige Auge zwar schon in jungen Jahren an Chorio-Retinitis centralis erkranken kann, dafs aber die Hauptgefahr erst gegen das 40. Lebensjahr eintritt und mit dem höheren Alter steigt.

Die Netzhautablösung ist als die seltnere aber verderblichste Folgekrankheit der Kurzsichtigkeit zu bezeichnen, da sie fast immer zur Erblindung führt. In Schweizers Statistik sind 0,7 % aller Myopen, aber 5 % aller höheren Grade von mehr als 10,0 Dioptrien von diesem Leiden betroffen. Proskauer fand unter 3216 kurzsichtigen Augen 23 Ablösungen, also gleichfalls 0,7 %. Hertel ermittelte 0,96 %, Schleich 2,6 %, Horstmann 3,5 %, Horner sogar 4 %. Mögen diese Zahlen immerhin zufällige Schwankungen erkennen lassen, so geben sie doch ein annäherndes Bild von dem Grade der Gefahr. Auch hier ist der Einflufs des vorgeschrittenen Lebensalters auf die Entstehung der Komplikation unverkennbar: Von 43 Netzhautablösungen fielen bei Schweizer nur 4, bei Horstmann von 141 Fällen nur 19 in die Zeit bis zum 20. Jahre.

Glaskörpertrübungen bilden in ihrer mildesten Form als »fliegende Mücken« (mouches volantes) die Grundlage einer der häufigsten Klagen aller Kurzsichtigen. Die gröberen Trübungen können mit dem Augenspiegel als punkt-, faden- oder membranartige dunkle, im Glaskörper schwimmende und mit den Bewegungen des Auges emporwirbelnde, dann wieder sich senkende Gebilde beobachtet werden. Sie stören das Sehen erheblich und sind oft Vorboten ernsterer Leiden. Nach Schweizer kommen sie bei 2,6 %, nach Horner bei 9 %, nach Schleich bei 6,8 % der Kurzsichtigkeit vor. Wiederum zeigt sich das mittlere und höhere Lebensalter vorzugsweise betroffen: Nach Schleich waren $^2/_3$ aller an Glaskörpertrübungen Leidenden älter als 30 Jahr. Auch andere Statistiken bestätigen den Einflufs des zunehmenden Alters auf die Prozentzahl der Glaskörpertrübungen.

Noch ist eine gewisse Form der Starbildung als Komplikation der Kurzsichtigkeit zu nennen. Sie zeichnet sich durch den Sitz der Linsentrübung in den hinteren Schichten der Rinde, durch ihren Beginn in verhältnismäfsig jungen Jahren und durch ihr langsames Fortschreiten vor dem bekannten Altersstar aus.

Wenn auch hiernach die Kurzsichtigkeit überaus wichtig erscheint, so gewinnt sie für die Schulgesundheitspflege doch erst dann Bedeutung, wenn bewiesen werden kann, dafs bei ihrer Entstehung Einflüsse des Schullebens eine Rolle spielen und dafs sie vorbeugenden Mafsregeln nicht unzugängig ist.

Umfangreiche Untersuchungen von Rekruten aller Stände und Bildungsgrade (Seggel, Tscherning) haben gelehrt, dafs die Kurzsichtigkeit nicht ausschliefslich bei Leuten mit höherer Schulbildung angetroffen wird, dafs aber ihr Vorkommen bei Landleuten und Arbeitern selten ist und 5 % der Bevölkerung nicht übersteigt, während bei jungen Kaufleuten etwa 16 % gefunden werden und nach durchlaufenter Mittelschule mindestens 30 % Kurzsichtigkeit erworben haben. Daraus ist zu folgern und als Hauptergebnis für die ganze Myopiefrage festzuhalten: In weitaus den meisten Fällen wird die Kurzsichtigkeit als Begleiterscheinung anstrengender Augenarbeit angetroffen und für ihre Entstehung und Entwicklung ist die andauernde Naharbeit ausschlaggebend. Der Prozentsatz der Kurzsichtigen wächst im geraden Verhältnis mit der Schulbildung, und zwar so stetig und gesetzmäfsig, dafs ein ursächlicher Zusammenhang ganz aufser Zweifel sicher gestellt ist. Daneben gibt es seltene Fälle, in denen die Kurzsichtigkeit sich unabhängig von Naharbeit entwickelt.

2. Häufigkeit. Da hierin der Hebelpunkt aller gegen die Kurzsichtigkeit gerichteten schulhygienischen Mafsregeln liegt, müssen einige Zahlenbelege eingefügt werden, auf die Gefahr hin, Bekanntes zu sagen. Seitdem Hermann Cohn 1866 in einer bahnbrechenden Arbeit auf Grund von 10 000 Schüleruntersuchungen zu dem Ergebnis gelangte, dafs die Häufigkeit der Kurzsichtigkeit mit jedem zurückgelegten Schuljahr wächst, und das sie um so schneller wächst, je höhere Ansprüche die Schule, an die Bucharbeit der Kinder stellt, sind im Laufe der letzten 3 Jahrzehnte von Hunderten von Ärzten an mehreren

Hunderttausenden von Volks-, Mittel- und Hochschulen, Erhebungen gepflogen worden, die ohne jede Ausnahme den Lehrsatz von Hermann Cohn bestätigt haben. Es seien nur einige Beispiele angeführt:

In den Dorfschulen steigt nach Cohn die Kurzsichtigkeit von der unteren zur obersten Klasse von 1—3 %, nach Pflüger in Luzern von 1—14 %.

In den höheren Töchterschulen nach von Hofmann in Wiesbaden von 4—23 %, nach Kotelmann in Hamburg von 10—28 %, nach Emmert in Bern von 9—44 %, nach Just in Zittau von 7—31 %.

In den Gymnasien nach Cohn in Breslau von 11—65 %, nach Thilenius in Rostock von 11—41 %, nach Erismann in Petersburg von 14—42 %, nach Schulz in Upsala von 19—48 %, nach von Reufs in Wien von 28—75 %, nach Conrad in Königsberg von 4—52 %, nach Kotelmann in Hamburg von 15—61 %, nach Emmert in Bern von 8—50 %, nach Just in Zittau von 24—57 %, nach Schmidt-Rimpler an 8 deutschen Gymnasien von 0 oder 17 % in den Unterklassen bis zu 50 und 64 % in den Oberklassen.

Hermann Cohn bezeichnete als Durchschnittszahlen von 24 deutschen Gymnasien mit zusammen 9344 Schülern für die 6 oberen Klassen folgende Zunahme der Kurzsichtigkeit: 22 % — 27 % — 36 % — 46 %—55 %—58 %!

Zieht man hiervon die 5 % ab, welche nach Tscherning und Seggel durchschnittlich der von Naharbeit unabhängigen Myopie zufallen, so ergibt sich, dafs diese gegenüber der ausgeprägten Arbeitsmyopie der Häufigkeit nach fast verschwindet.

Die Bedeutung der Arbeits-Kurzsichtigkeit wird durch den Nachweis gehoben, dafs sie auch dem Grade nach während der Schulzeit wächst. Neben den Zahlenreihen, die hierfür Cohn in seiner Hygiene des Auges anführt, sei nur das Ergebnis von Schmidt-Rimplers Untersuchung seiner 8 Gymnasien mitgeteilt:

Im 1. bis 5. Schuljahr fand er 3 % niedere Kurzsichtigkeit von 3,0 bis 6,0 Dioptrien und 0,4 % höhere Kurzsichtigkeit von mehr als 6,0 Dioptrien; im 5. bis 10. Schuljahr 8 % niedere Kurzsichtigkeit von 3,0 bis 6,0 Dioptrien und 2,0 % höhere Kurzsichtigkeit von mehr als 6,0 Dioptrien; bei mehr als 10 Schuljahren 16 % niedere Kurzsichtigkeit von 3,0 bis 6,0 Dioptrien und 6,0 % höhere Kurzsichtigkeit von mehr als 6,0 Dioptrien.

Während also der Prozentsatz der Kurzsichtigkeit im Bereiche von 3 bis 6 Dioptrien (alte Nr. 12 bis 6) im Laufe der Gymnasialzeit um das Fünffache steigt, wächst der Prozentsatz der höheren Grade um das Fünfzehnfache. Diese Zahlen widerlegen schlagend die optimistische Auffassung jener, welche sich mit der Hoffnung zu trösten suchen, es verharre die durch Augenarbeit entstandene Kurzsichtigkeit immer nur bei niederen Graden, und die verderbliche Höhe der Kurzsichtigkeit bleibe den von der Schule unabhängigen und auch bei der Landbevölkerung vorkommenden Formen vorbehalten.

3. Ursachen. Darf es somit als bewiesen gelten, dafs infolge anstrengender und langdauernder Naharbeit Kurzsichtigkeit entsteht und nicht selten auch zu bedrohlicher Höhe steigt, so bleibt es andrerseits unaufgeklärt, weshalb nicht alle Schüler des gleichen Unterrichtsganges kurzsichtig werden, sondern eine Minderzahl selbst in der Oberklasse unserer Gymnasien immer noch normale Augen behält. Es mufs also neben der Anstrengung des Auges noch ein zweiter Umstand mitwirken, wenn Kurzsichtigkeit entstehen soll. Man pflegt diese zweite Bedingung mit dem allgemeinen, wenn auch nicht gerade vielsagenden Ausdruck »Disposition des Auges zur Kurzsichtigkeit« zu bezeichnen. Die Zahlenreihen der Augenuntersuchungen an höheren Schulen deuten darauf hin, dafs diese »Disposition« nur dem Grade nach verschieden verteilt ist, das sie aber selten ganz fehlt, da überall, wo wir die Augenarbeit wachsen sehen, auch die Zahl der Kurzsichtigen wächst, und keine Grenze erkennbar ist, jenseits deren weitere Steigerung der Anstrengung ohne Einflufs bliebe auf die Zahl der normalen, gegen Kurzsichtigkeit gefeiten Augen. Eine solche Immunität scheint es nicht zu geben, und weder Geschlecht, noch Nationalität schützt vor Kurzsichtigkeit, wenn das kindliche, im Wachstum begriffene Auge viel mit Naharbeit beschäftigt wird.

Unter der Disposition zur Kurzsichtigkeit darf man sich nichts Einheitliches

vorstellen, vielmehr wirken hier sehr verschiedene Dinge mit.

Zunächst der angeborene Brechungs-Zustand des Auges. Jedes Kind kommt mit Übersichtigkeit,*) d. h. mit einer zu kurzen Augenachse zur Welt, und jedes Auge entwickelt sich, wenn es auch noch so wenig zum Nahsehen verwendet wird, während des allgemeinen Körperwachstums im Sinne einer vorwiegenden Längenzunahme in der Richtung der Sehachse, so dafs die Übersichtigkeit abnimmt, zur Norm (Emmetropie) führt, oder auch hier bei fortgesetztem Längenwachstum in Kurzsichtigkeit übergeht. Es kommt somit bei gleichartigem Wachstum des Auges auf den Grad der angeborenen Übersichtigkeit an, ob das Grenzgebiet der Kurzsichtigkeit früher oder später oder gar nicht erreicht wird, und darin beruht, wenn auch nur zum kleinen Teil, das was wir Disposition zur Kurzsichtigkeit nennen.

Ferner spielt beim Längenwachstum des Auges der allgemeine Ernährungszustand der Kinder eine wichtige Rolle. Es mufs daher in der Kräftigung des Körpers eines der wirkungsvollsten Vorbeugungsmittel gegen die Kurzsichtigkeit erblickt werden.

Von alters her glaubt man, dafs die Kurzsichtigkeit der Eltern sich als Disposition zu diesem Übel auf die Kinder vererbt, und die neueren Untersuchungen stützen bis zu einem gewissen Grade diese Annahme. Es kommt dieser Frage eine weit über das augenärztliche Gebiet hinausragende Bedeutung zu, da die Möglichkeit der Vererbung erworbener Eigenschaften ein vielumstrittenes Problem bildet, dem in der naturwissenschaftlichen Weltanschauung hohe Wichtigkeit beigemessen wird. (S. Art. Vererbung.)

Mit um so gröfserer Vorsicht mufs daher die statistische Forschung die Frage der Vererbung der Disposition zur Kurzsichtigkeit in Angriff nehmen. Mit Recht warnt Virchow: Die blofse Tatsache, dafs die Kinder myopischer Eltern wieder Myopen sind, genügt keineswegs um darzutun, dafs die Kurzsichtigkeit vererbt ist«. — Wir kennen eine Reihe von Berufsarten, die zu ganz bestimmten Gewerbekrankheiten führen, z. B. die Staubinfiltration der Lunge, die Beinverkrümmungen der Bäcker und der Reiter usw. Wenn wir diese Übel bei Vater und Sohn, die demselben Beruf angehören, finden, so nehmen wir nicht Vererbung an, sondern den Einflufs der gleichen Schädlichkeit. Es darf daher auch nicht ohne weiteres von Vererbung der Kurzsichtigkeit gesprochen werden, wenn die Kinder beim Durchlaufen des gleichen Bildungsganges zu derselben Brillennummer gelangen wie die Eltern. Hierzu kommt noch folgendes: Bei einem so überaus verbreiteten Übel, wie es die Kurzsichtigkeit ist, mufs nach den Gesetzen der Wahrscheinlichkeitsrechnung unter den Eltern von 100 kurzsichtigen Kindern die Myopie auch mindestens in demselben Prozentsatz vertreten sein, wie in der Bevölkerung dieser Bildungsstufe überhaupt. Hier liegt also zwar Elternkurzsichtigkeit vor, aber durchaus nicht immer Vererbung der Kurzsichtigkeit. Von einer solchen darf nur gesprochen werden, wenn in Parallelreihen kurzsichtiger und normalsichtiger Eltern der Prozentsatz der myopischen Kinder aus beiden Gruppen berechnet wird, oder umgekehrt der Prozentsatz der bei Vater und Mutter vorkommenden Kurzsichtigkeit aus einer Gruppe myopischer Kinder im Vergleich mit einer Gruppe normalsichtiger Kinder desselben Bildungsganges. Solche statistisch brauchbaren Zahlen besitzen wir nur von wenigen Untersuchern, und zwar übereinstimmend in dem Sinne, dafs ein gewisser, wenn auch nicht herrschender Einflufs der Vererbung bei der Kurzsichtigkeit angenommen werden mufs. Pflüger verglich die Nachkommenschaft von 155 myopischen Eltern mit der von 185 normalsichtigen, und fand bei den 623 Kindern der ersteren je nach dem Unterrichtsgang 19 bis 20 % Kurzsichtige, hingegen bei den 729 Kindern gut sehender Eltern in den entsprechenden Schulen nur 8,4 bis 17 % Kurzsichtige. Kirchner fand bei 1156 aus Kurzsichtigkeits - Ehen hervorgegangenen Kindern 31,6 % Myopen, bei 2069 Kindern aus Ehen normalsehender Eltern fand er nur 16 %. Bei umgekehrter Fragestellung zeigte es sich, dafs die kurzsichtigen Kinder in der Hälfte der Fälle Kurzsichtigkeit bei Vater oder Mutter aufwiesen, die normaläugigen Kinder aber nur bei etwa $^1/_3$ des Elternpaares.

*) Siehe den Abschnitt »Brille«.

Auch die Untersuchungen von Bock, Motais, Hertel u. a. sprechen dafür, dafs die Erblichkeit durch Vererbung der Disposition bei der Entstehung der Myopie eine Rolle spielt. Speidel dagegen fand in Tübingen unter den evangelisch Theologiestudierenden 64 % kurzsichtige und unter den katholischen Theologen 60 %, also etwa den gleich hohen Prozentsatz, während bei den Eltern der ersteren in 54 % bei den Eltern der letzteren nur in 21 % Kurzsichtigkeit bestanden haben soll. Freilich sind die Eltern nicht ärztlich untersucht.

Man darf sicher annehmen, dafs in der Mehrzahl der Fälle die Kurzsichtigkeit unabhängig von erblichen Einflüssen entsteht, dafs aber oft genug auch die Vererbung bei diesem Übel mitwirkt. In welcher Weise dies geschieht, und welche anatomischen Besonderheiten vererbt werden, die das Entstehen der Kurzsichtigkeit erleichtern, harrt noch der Entscheidung. Es fällt diese Frage in manchen Punkten mit der allgemeineren zusammen, wie wir uns die Entstehung von Kurzsichtigkeit unter dem Einflufs von Naharbeit bei vorhandener, sei es ererbter oder sonstwie entstandener Disposition zu denken haben. In dieser Hinsicht sind bisher folgende Ansichten zur Geltung gekommen:

1. Die Akkommodationstheorie. Angesichts der Tatsache, dafs auch das normale Auge bei der Anpassung für nahe Gegenstände, wie sie in der Jugend willkürlich mit Hilfe des im Augeninnern liegenden Ringmuskels bewirkt werden kann, sich ähnlich wie das kurzsichtige Auge verhält, lag es nahe, die Kurzsichtigkeit aus der häufigen und andauernden Anpassung, wie dies beim Lesen und Schreiben geschieht, entstehen zu lassen. Das optische Geschehen ist in beiden Zuständen des Auges allerdings durchaus verschieden, denn die willkürliche Anpassung wird durch vermehrte Brechkraft der Linse bewirkt, die Kurzsichtigkeit aber entsteht durch Achsenverlängerung. Man glaubte aber annehmen zu dürfen, dafs die häufige Zusammenziehung des parallel zum Äquator des Auges liegenden ringförmigen Anpassungsmuskels einen erhöhten Druck auf den Augeninhalt ausübe und dadurch eine Dehnung des Auges in der Richtung der Sehachse bewirke. Wenn dies der hauptsächlichste Grund der Kurzsichtigkeit wäre, dann müfste diese um so schneller entstehen, und fortschreiten, je kräftiger der Anpassungsmuskel angespannt wird, nämlich bei Übersichtigkeit, und müfste zum Stillstand kommen, wenn das Nahsehen ohne jede Tätigkeit des Anpassungsmuskels zu stande kommt, wie dies bei Kurzsichtigkeit von mehr als 3 bis 4 Dioptrien der Fall ist. Die Erfahrung lehrt im Gegenteil, dafs gerade kurzsichtige Augen Neigung zur Steigerung ihrer Kurzsichtigkeit zeigen, wodurch jene Annahme widerlegt wird.

2. Die Konvergenztheorie. Beim Anblick naher Gegenstände stellen sich die Sehachsen auf den fixierten Punkt ein, sie konvergieren, und dies geschieht unter dem Einfluls äufserer Augenmuskeln, deren Zusammenziehung im Verein mit der passiven Dehnung ihrer Gegenmuskeln einen Druck auf die Äquatorgegend des Augapfels ausübt, und so eine Verlängerung der Augenachse begünstigt. Diese Konvergenzbewegung der Augen nimmt nicht, wie die Anpassungstätigkeit, bei wachsender Myopie ab, sondern mufs im Gegenteil um so gröfser werden, je näher der Fernpunkt des Auges mit zunehmender Kurzsichtigkeit rückt. Der beim Konvergieren hervorgerufene äufsere Muskeldruck erhöht die Spannung im innern Auge (intraocularen Druck) und führt so zum Längenwachstum des Auges. Wirkt langdauernder Muskeldruck durch Naharbeit auf das jugendliche Auge ein, so ist die Gefahr des Längenwachstums am gröfsten. Man bezeichnet die Schulmyopie deshalb geradezu als Wachstum des Auges unter Muskeldruck. Verschiedene Forscher haben bei der Konvergenz den einzelnen Augenmuskeln eine verschiedene Bedeutung zugeschrieben. Einzelne legten das Hauptgewicht auf den äufseren geraden Augenmuskel, andere auf die gemeinsame Wirkung des geraden äufseren und des geraden innern Muskels und Stilling auf den oberen schiefen Augenmuskel. Die Konvergenz scheint weitaus die gröfste Rolle bei der Entstehung der Kurzsichtigkeit zu spielen; dafs sie aber nicht allein entscheidet, zeigt das Vorkommen der Kurzsichtigkeit bei Einäugigen.

Alles, was bei der Naharbeit die Annäherung der Objekte an das Auge erhöht,

steigert die Konvergenz und damit ihre schädliche Wirkung. Dahin gehören mangelhafte Beleuchtung bei der Arbeit, schlechter oder zu feiner Druck usw. Die Bedeutung der Konvergenz geht auch daraus hervor, dafs Augen, die wegen Schwachsichtigkeit z. B. durch erworbene Hornhautflecke oder angeborenen Astigmatismus die Objekte stärker annähern müssen, um so leichter kurzsichtig werden.

3. Im Zusammenhalt mit der Konvergenztheorie hat man den Personen mit grofsem Augenabstand erhöhte Disposition zur Kurzsichtigkeit zugeschrieben, da bei gleicher Lage des Fixationspunktes die Konvergenz um so gröfser sein mufs, je weiter die Augen voneinander entfernt sind. Genauere Untersuchungen haben dies indessen nicht bestätigt.

4. Nahe dem hinteren Pol des Auges sitzt der Sehnerv und verläuft in leichter Schlängelung nach rückwärts bis zum Sehloch, an dem er mit seiner Bindegewebshülle angeheftet ist und durch welches er in das Schädelinnere tritt. Bei jedem Blick auf nahe gelegene Gegenstände entfernen sich die hinteren Pole beider Augen in gleichem Mafse voneinander, in welchem sich die vorderen Pole bei der Konvergenz nähern. Hierbei wächst jederseits die Entfernung zwischen den Anheftungsstellen des Sehnerven am Auge und am Sehloch, so dafs die leichten Krümmungen der Nerven sich strecken müssen, und unter Umständen sogar eine Zerrung eintreten kann. v. Hasner, Paulsen und Weifs glauben, dafs diese Dehnung des Sehnerven sehr häufig beim Nahblick eintritt, dafs sie einen Zug auf den hinteren Abschnitt des Auges ausübt, die Augenachse verlängert und zur Entstehung der Kurzsichtigkeit beiträgt. Von anderer Seite wird entgegengehalten, dafs die Auswärtswendung der hinteren Augenpole beim Nahblick zu gering ist, um die Schlängelung des Sehnerven auszugleichen, geschweige denn zu Dehnung und Zug zu führen.

5. Stilling hat die viel diskutierte Theorie aufgestellt, dafs die Entstehung der Kurzsichtigkeit mit dem Bau der Augenhöhle ursächlich zusammenhinge. Nach seiner Auffassung übt der obere schiefe Augenmuskel bei seiner Zusammenziehung (d. h. beim Blick nach unten) bei niederem Augenhöhlenbau einen Druck auf die Äquatorgegend des Augapfels aus und begünstigt dadurch die Entstehung der Kurzsichtigkeit, während er bei hohen Augenhöhlen frei durch die Orbita verläuft und nur mit seiner Endsehne das Auge berührt. Stilling erblickt daher in einem zu geringen Höhendurchmesser der Augenhöhle die hauptsächlichste Disposition zur Kurzsichtigkeit. Als Mafs dient ihm nicht die absolute Höhe, sondern ein der Anthropologie entlehnter Begriff, der Orbitalindex, d. h. das Verhältnis der Breite zur Höhe, wie es in dem Bruch $\frac{100 \times \text{Höhe}}{\text{Breite}}$ zum Ausdruck kommt. Beträgt der Wert dieses Bruches mehr als 85, dann nennt man dies Hypsikonchie; ist er kleiner, dann spricht man von Chamaekonchie, und von ihr wird die Disposition zur Kurzsichtigkeit behauptet. Die Kurzsichtigkeit sei als »Rassenkrankheit« aufzufassen.

Stilling stützt sich dabei einerseits auf anatomische Untersuchungen, welche ihn lehrten, dafs bei niederen Augenhöhlen der obere schiefe Augenmuskel meist eine Einschnürungsfurche auf dem Augapfel erkennen läfst, während diese bei hohen Augenhöhlen zu fehlen pflegt, andererseits auf Messungen des Orbitalindex am Lebenden und deren Vergleichung einerseits bei kurzsichtigen, andererseits bei normalen und bei übersichtigen Augen. Diese Messungen sind von vielen Seiten nachgeprüft worden, und haben meist zu andern Ergebnissen geführt. Es geht dies am übersichtlichsten aus einer Zusammenstellung der Durchschnittswerte des Orbitalindex nach verschiedenen Untersuchern hervor:

<table>
<tr><th>Untersucher</th><th>Zahl der untersuchten Augen</th><th>Durchschnittl. Index bei Kurzsichtigkeit</th><th>Durchschnittl. Index bei normalen Augen</th><th>Durchschnittl. Index bei Übersichtigkeit</th></tr>
<tr><td>Stilling a)</td><td>1050</td><td>77,8</td><td colspan="2">89,1</td></tr>
<tr><td>b)</td><td>810</td><td>80.3</td><td colspan="2">86,3</td></tr>
<tr><td>c)</td><td>2029</td><td>81,6</td><td colspan="2">86,8</td></tr>
<tr><td>Schmidt-Rimpler</td><td>1299</td><td>94,5</td><td colspan="2">94,4</td></tr>
<tr><td>Seggel a)</td><td>1104</td><td>84,5</td><td colspan="2">84.5</td></tr>
<tr><td>b)</td><td>796</td><td>86,3</td><td colspan="2">86,2</td></tr>
<tr><td>Kirchner</td><td>2776</td><td>92,7</td><td>93.6</td><td>92.8</td></tr>
<tr><td>Bär</td><td>578</td><td>93,1</td><td>95,9</td><td>94.1</td></tr>
<tr><td>Jankowski</td><td>1049</td><td>83,0</td><td>89,9</td><td>89.9</td></tr>
<tr><td>Rymsza</td><td>900</td><td>88,3</td><td colspan="2">89.4</td></tr>
</table>

Die absoluten Werte der einzelnen Untersucher sind sehr verschieden, weil die Messungsmethoden voneinander abweichen. Ein Vergleich der Durchschnitts-Indices der kurzsichtigen und nicht kurzsichtigen Augen in einer und derselben Untersuchungsreihe zeigt aber, dafs greifbare Unterschiede im Sinne Stillings nur von ihm selbst und von Jankowski gefunden wurden. Bei all den anderen Autoren waren sie kaum oder gar nicht vorhanden. Das nötigt zu grofser Zurückhaltung gegenüber der Stillingschen Lehre. Sehr bemerkenswert sind ferner die Sektionsbefunde Krotoschins. Bei 60 hohen Augenhöhlen fand er 27 mal eine deutliche Einschnürungsfurche vom oberen queren Augenmuskel, während bei 40 niederen Augenhöhlen die Furche 6 mal fehlte. Das gibt 33 % Ausnahmen von dem Stillingschen Gesetz, und daraus allein geht für den Unbefangenen hervor, dafs der Augenhöhlenbau bei der Entstehung der Kurzsichtigkeit sicherlich nicht allein entscheidend ist. Wenn auch Stilling selbst bei erneuten Messungen seine früheren Befunde bestätigt fand, so bleibt es auch nach Hess dahingestellt, ob dem Bau der Augenhöhle ein bestimmender Einflufs auf die Entwicklung der Kurzsichtigkeit zukommt und die Myopie als »Rassenkrankheit« anzusprechen ist.

6. Von jeher wurde verminderte Widerstandsfähigkeit der Lederhaut des Auges in der Gegend des hinteren Pols als eine der Ursachen der Achsenverlängerung und Kurzsichtigkeit betrachtet. Diese Annahme findet durch die neueste Arbeit von Schnabel und Herrnheiser eine wesentliche Stütze, wenn man sich an die daselbst mitgeteilten Tatsachen und Beobachtungen hält, während allerdings die Folgerungen der beiden Verfasser in mehr als einem Punkte anfechtbar sind. Schnabel fand bei allen anatomisch untersuchten kurzsichtigen Augen, auch bei solchen niederen Grades und grob anatomisch normaler Form, folgende Zeichen verminderter Resistenz der Gewebe am hinteren Pol. Legt man ein solches Auge mit der Hornhaut nach unten, dann sinkt die nach oben gekehrte Stelle in der Umgebung des Sehnerven ein; hängt man es am Sehnerven auf, so dehnt sich dessen Nachbarschaft, und es erhält der Augapfel dadurch eine birnförmige Gestalt. In gewissen Härtungsflüssigkeiten (Müllerscher Lösung) schrumpft vorzugsweise die Umgebung des hinteren Pols und sinkt zu einer flachen Grube ein. Schnabel nimmt als anatomische Ursache der Kurzsichtigkeit einen angeborenen Bildungsmangel in den äufseren Augenhäuten, in einzelnen Fällen rings um den Sehnerv, in anderen an dessen lateralem Rand an und glaubt, dafs hierdurch schon bei der Geburt gewisse Augen für Kurzsichtigkeit prädisponiert seien, dafs aber auch bei diesen Augen die Kurzsichtigkeit nur dann zur Ausbildung komme, wenn Augenanstrengung hinzutrete, während im anderen Falle die Augen trotz aller Disposition normal bleiben. Heine hält eine angeborene Dünnheit der Lederhaut bei der Entstehung der Kurzsichtigkeit für wichtig. Die jüngste Theorie von Lange, dafs die Ursache der Kurzsichtigkeit in einem angeborenen und vererbbaren Mangel an elastischen Fasern in der Lederhaut zu suchen sei, darf als wiederlegt gelten, da andere Forscher einen Mangel an elastischen Fasern der Lederhaut nicht bestätigen konnten.

7. Endlich ist noch der Einflufs zu erwähnen, den vermehrte Blutzufuhr auf den inneren Augendruck und damit auf die Entstehung der Kurzsichtigkeit ausübt. Jedes Organ erfährt zur Zeit seiner Tätigkeit eine reichlichere Versorgung mit Blut. Das gilt vom Muskel im Zustande der Zusammenziehung, vom Magen während der Verdauung, vom Gehirn bei geistiger Arbeit und ebenso auch vom Auge, während es für nahe Gegenstände angepafst ist. Aufser diesem erhöhten Blutzuflufs hat man Ursache, auch eine Behinderung des Blutabflusses aus dem Auge anzunehmen, eine Blutstauung, die beim Arbeiten mit vorgebeugtem Kopf durch Druck auf die oberflächlich liegenden grofsen rückleitenden Adern des Halses entsteht und sich auf das ganze Kopfgebiet erstreckt.

Wie abweichend aber auch die Ansichten über die Art und Weise sein mögen, wie durch Naharbeit die Achse des Auges verlängert und Kurzsichtigkeit herbeigeführt wird, über diese Tatsache selbst, auf die es bei Mafsregeln zur Vorbeugung der Kurzsichtigkeit vor allem ankommt, herrscht vollkommene Einigkeit.

Es wäre auch angesichts der erwähnten Statistik, welche das zur Schulbildung proportionale Wachstum der Myopie beweist, ganz unmöglich die Bucharbeit als Ursache der Kurzsichtigkeit zu leugnen. Auch darüber kann ein Zweifel nicht bestehen, dafs Lesen und Schreiben sowohl durch das Quantum als durch das Quale und auch durch das Quando dem Auge zu schaden vermag: Sowohl zu lange dauernde als zu anstrengende Arbeit führt zur Kurzsichtigkeit, und je früher die dauernde Naharbeit dem kindlichen Auge zugemutet wird, um so gröfser die Gefahr. Hinsichtlich des Grades der Augenanstrengung ist festzuhalten, dafs der Mafsstab hierfür in dem Grade der Annäherung des Buches zu finden ist, jedoch so, dafs die Arbeitsleistung nicht im direkten Verhältnis, sondern um so schneller wächst, je näher der Fixationspunkt an das Auge heranrückt.

Geht das normale Auge aus seiner Ruhestellung, dem Blick in die Ferne, zur Anpassung für näher liegende Punkte über, so wächst die Krümmung seiner Linse, und damit seine Arbeitsleistung, um folgende Werte:

Fixationspunkt in	entspr. einer Anpassungsarbeit von
2 m	$1/2$ Dioptrie
$1\,1/3$ „	$3/4$ „
1 „	1 „
50 cm	2 „
$33\,1/3$ „	3 „
25 „	4 „
20 „	5 „
$16\,2/3$ „	6 „
$12\,1/2$ „	8 „

Die Strecke, die mit 1 Dioptrie Augenarbeit bewältigt werden kann, wird also immer kleiner, je näher der Gegenstand rückt, so dafs z. B. für die Strecke von $33\,1/3$ cm jenseits 1 m $1/4$ Dioptrie Anpassungsarbeit genügt, während diesseits von 25 cm schon für eine Strecke von 5 cm eine volle Dioptrie aufgeboten werden mufs.

Ebenso wie mit der Anpassungsarbeit, verhält es sich auch mit der Konvergenz, mit dem Abwärtsblick, mit der Sehnervenzerrung, kurz, mit allen bei der Entstehung der Kurzsichtigkeit in Betracht kommenden Faktoren. Sie alle wachsen bei stärkerer Annäherung des Fixationspunktes und zwar nicht in einfachem, sondern in stetig zunehmendem Verhältnis.

4. **Vorbeugung**. Neben Vermeidung zu lange dauernder Augenarbeit wird es also bei der Vorbeugung der Kurzsichtigkeit vor allem auf das Innehalten eines möglichst grofsen Abstandes der Augen vom Buch (-Arbeitsabstand) ankommen. Anlafs zu übermäfsiger Annäherung können geben:

1. Zustände im Auge selbst. Angeborene oder durch Krankheit entstandene Trübungen der Hornhaut oder der Linse nötigen zu stärkerer Annäherung an das Buch, um die alle Buchstaben umgebenden Zerstreuungskreise durch gröfsere Netzhautbilder auszugleichen, und trotz des Fehlers im Auge die Schriftzeichen zu erkennen. In gleichen Sinne wirkt der sehr häufige Astigmatismus, d. i. die ungleiche Brechkraft verschiedener Meridiane der Augen (s. den Abschnitt »Brille«), sowie auch schon bestehende Kurzsichtigkeit. In solchen Fällen kann durch geeignete Augengläser ein gröfserer Arbeitsabstand gewonnen und dadurch wachsender Kurzsichtigkeit entgegengearbeitet werden.

2. Mangelhafte Beleuchtung. Es ist klar, das Buchstaben in um so weiterer Entfernung lesbar sind, je helleres Licht auf sie fällt. Mit Recht hat daher Hermann Cohn dunkle Schulzimmer als Brutstätten der Kurzsichtigkeit bezeichnet. Webers Photometer und Raumwinkelmesser setzen uns in stand, den auf einem Arbeitsplatz herrschenden Grad von Helligkeit zu messen und zu begutachten. Nach Cohns auch hier wieder bahnbrechenden Arbeiten mufs als Mindestmafs eine Helligkeit von 10 Meterkerzen gefordert werden, und diese ist einem Schreibpult nur dann selbst bei trübem Wetter gesichert, wenn das von diesem Platz sichtbare Stück des Himmelsgewölbes mindestens 50 reduzierte Raumwinkel beträgt (s. den Abschnitt »Photometrie«). Für schnelle und annähernde Beurteilung, insbesondere des häuslichen Arbeitsplatzes, möge man festhalten, dafs das indirekte, von den gegenüberliegenden Häusern und den Wänden des Zimmers zurückgeworfene Licht nur ausnahmsweise bei sehr hellem Wetter genügt, dafs aber wenn irgend möglich vom Pult aus ein so grofses Stück des Himmels sichtbar

sein soll, dafs es mindestens die oberen Scheiben des benachbarten Fensters füllt. Um den Schatten des eigenen Körpers, insbesondere auch der schreibenden Hand zu vermeiden, soll das Licht von der linken Seite auf den Arbeitsplatz fallen. Sonnenlicht mufs der Blendung wegen abgehalten werden, man hüte sich jedoch vor allzudichten stark verdunkelnden Vorhängen.

Künstliches Licht ist im allgemeinen dem Auge weniger zuträglich als Tageslicht. Es mufs auf jeden Fall 3 Bedingungen erfüllen:

a) Genügende Helligkeit. Da diese im Quadrat der Entfernung von der Lichtquelle abnimmt, so genügt es nicht, dafs die Leuchtflamme hell sei, sie mufs auch nahe genug sein. Hängelampen eignen sich daher wenig für den häuslichen Arbeitstisch. Man nehme Stehlampen mit niederem Fufs, und für jeden Arbeitsplatz eine, schon deshalb, weil sie links vom Schreibenden stehen soll, was für zwei Plätze zugleich nicht geschehen kann. Für ganze Klassenzimmer oder Anstaltsräume ist die Einzellampe kaum durchführbar, doch müssen die über den Köpfen angebrachten Lichtquellen möglichst hell und möglichst zahlreich sein. Trotzdem wird hierbei Licht und Schatten auf den Schülerplätzen sehr ungleich verteilt. Diesem Übelstande sucht die indirekte künstliche Beleuchtung abzuhelfen, um deren Ausbildung sich Erismann und Renk verdient gemacht haben. Eine oder mehrere sehr lichtstarke Lampen werden nahe der hellgetünchten Decke angebracht und mit einem unteren Schirm versehen, so dafs die abwärts gehenden Lichtstrahlen gegen die Decke empor geworfen werden und erst von dieser zurückgestrahlt die Arbeitsplätze treffen. Schatten der Schüler und insbesondere der Köpfe und der schreibenden Hände werden bei dieser Beleuchtung fast gar nicht bemerkt, und alle Plätze sind gleichmäfsig belichtet. Allerdings arbeitet man dabei mit einer gewissen Lichtverschwendung, da nur sehr leuchtkräftige Lampen eine ausreichende Platzhelligkeit liefern. In Ermangelung eines Photometers gilt als Mafs für eine solche, wenn vom gesunden Auge feinste Perlschrift in einem Abstand von 50 cm gelesen werden kann.

b) Das Auge des Schreibenden darf nicht geblendet werden. Je heller die Lichtquelle ist, um so sorgsamer mufs das Auge geschützt werden. Milchglasglocken genügen zu diesem Zweck für normale Augen, empfindliche — und zu ihnen gehören die Kurzsichtigen fast immer, — werden selbst durch die helle Fläche des Milchglases geblendet. In diesem Falle mufs die Glocke noch mit einem verdunkelnden, nicht durchbrochenen Schirm bedeckt werden, derart, dafs der Arbeitsplatz vollbeleuchtet bleibt, die Augen aber sich im Schatten befinden. Diese wichtige Vorschrift kann bei Hängelampen nie befolgt werden; denn jeder Augenschutz verdunkelt hier gleichzeitig das Arbeitspult. Die unter der Flamme angebrachten Teller- oder kegelförmigen sog. »Augenschützer« aus Milchglas oder mattem Glas rauben dem Schreibtisch Licht und blenden gleichwohl manche empfindliche Augen. Genügender Schutz gegen Blendung kann nur bei Stellung der Lampe ungefähr in Kopfhöhe des Arbeitenden durch einen Schirm über der Glocke bewirkt werden.

Bei der »indirekten« künstlichen Beleuchtung ist Blendung ausgeschlossen.

c) Die Lichtquelle mufs gleichmäfsig hell sein. Starke und schnelle Schwankungen in der Lichtintensität, ein flackerndes und stofsweises Brennen beleidigt das Auge bis zur Schmerzempfindung. Die alten cylinderlosen Öllampen und die Talglichter boten diesen Übelstand, doch gehören sie als Lichtquelle für Schularbeiten zum Glück nur noch der Geschichte an. Offene, cylinderlose Gasflammen, sog. Schmetterlingsflammen brennen flackernd, und sollten in keinem Schulzimmer geduldet werden; Gasglühlicht ist wegen seiner Helligkeit die beste Gasbeleuchtung. Das elektrische Licht erfreut sich bei guter Anlage grofser Gleichmäfsigkeit.

Weitere Eigenschaften der künstlichen Beleuchtung kommen augenärztlich nicht in Betracht. Die Farbe der Flamme scheint für die Hygiene belanglos. Strahlende Wärme, Verunreinigung der Luft durch Verbrennungsprodukte können zwar äufsere Augenleiden, z. B. Bindehautentzündung verursachen, stehen aber nicht in Beziehung zur Kurzsichtigkeit.

3. Kleinheit und Undeutlichkeit der

Schriftzeichen zwingen das Auge zu starker Annäherung.

Über die Gröfse des Bücherdrucks für Schulbücher sind wir durch die Arbeiten von Cohn, Weber und Javal zu festen Normen gekommen. Die Höhe der Kleinbuchstaben soll mindestens 1,5 mm betragen, der Zwischenzeilenraum 2,5 mm, die Dicke der Striche nicht unter 0,25 mm. Das Papier darf die Buchstaben der Rückseite nicht durchschimmern lassen, soll weifs und leicht gekörnt, auf keinen Fall aber glänzend sein. Für Fibeln und für den ersten Unterricht in fremden Sprachen mufs die Typengröfse das genannte Mindestmafs wesentlich überschreiten.

Bei Schreibheften sei die Liniierung kräftig und nicht zu eng, das Papier gleichfalls weifs und glanzlos, Linienblätter sind durchaus zu verbieten.

Die Schiefertafel ist wegen der blassen Schriftzeichen augenärztlich längst in Acht und Bann getan. Der Ersatz durch weifse Schultafeln wurde mehrfach, doch erfolglos versucht. Allmählich bricht sich in der Lehrerwelt die Überzeugung Bahn, dafs die Schiefertafel nicht unentbehrlich ist.

Die sog. deutschen Schriftzeichen, die irrtümlich als Wahrzeichen unserer Nation aufgefafst worden sind, sollten den internationalen Antiquabuchstaben in Druck und Schrift allmählich weichen, wie unser altes Zollsystem dem Metermafs gewichen ist. Es würde alsdann der augenbelastende Schreibunterricht gekürzt werden können. Zudem sind die lateinischen Schriftzeichen in ihren klaren schnörkelfreien Formen leichter lesbar.

Der Arbeitsabstand des Auges hängt beim Schreiben nicht nur von der Buchstabengröfse, sondern mehr noch von der Heftlage und Schriftrichtung ab. Das Schreiben auf rechts seitwärts liegendem Papier hat Verkrümmung des Oberkörpers, Herabsinken des Kopfes und starke Annäherung der Augen an das Heft zur Folge. Diese Heftlage wird von der Hygiene einstimmig verworfen, aber leider noch überall in den Schulen geduldet.

Das Schreibheft soll vielmehr streng vor der Mitte der Brust liegen. Will man schräge Schrift, dann mufs auch das Heft schräg gelegt werden, so dafs die Zeilenführung von links unten nach rechts oben geht, ohne dafs jedoch die Mittellage des Heftes dabei aufgegeben wird. Der schräg empor steigende Zeilenverlauf zwingt dabei den Kopf nach optischen Gesetzen zu einer Neigung gegen die linke Schulter (Tiefstand des linken Auges), den man bei jedem Schrägschreiber beobachten kann. Die Wirbelsäule erleidet bei solcher Kopfhaltung aus statischen Gründen eine Verbiegung, die sich in Senkung der linken Schulter ausspricht. Diese Mifsstände haben zur Empfehlung der Heftlage mit parallel zu den Pulträndern gerichteten Hefträndern (gerade Mittellage) geführt, bei der allein symmetrische und gerade Schreibhaltung dauernd durchgeführt werden kann. Bei solcher Heftlage kann nur senkrechte Schrift handgerecht geschrieben werden, weshalb diese Schreibweise die Bezeichnung »Steilschrift« erhalten hat, obgleich der Schwerpunkt in gesundheitlicher Beziehung dabei nicht auf der Schriftrichtung liegt, sondern auf der Heftlage. Seit vielen Jahren werden damit Versuche angestellt, die zur Zeit in allen Kulturstaaten wiederholt werden. Die Körperhaltung ist nach allen darüber vorliegenden Messungen besser als bei jeder anderen Heftlage, und insofern dabei ein gröfserer Arbeitsabstand gewahrt bleibt, trägt diese Schreibweise mit zur Vorbeugung der Kurzsichtigkeit bei. (S. Art. Steilschrift.)

Welche Bedeutung die Schulbank für die Schreibhaltung, und damit auch für die Entstehung der Kurzsichtigkeit hat, ist bekannt. Es mufs in diesem Punkt auf den entsprechenden Abschnitt dieses Werkes hingewiesen werden. Nur so viel sei erwähnt, dafs es dabei vor allem auf Anpassung an die Körpergröfse des Kindes und darauf ankommt, dafs der Oberleib beim Schreiben nicht vornüber gebeugt werden darf. Allgemein ausgedrückt mufs die Bankhöhe gleich sein der Länge des Unterschenkels, und der senkrechte Abstand des Pultes von der Bank 2—3 cm gröfser als der Abstand der Ellbogen des sitzenden Kindes von der Bank. Das Sitzbrett darf nicht vom Pult abgerückt, sondern soll um etwa 5 cm unter den vorderen Pultrand vorgeschoben sein (Minusdistanz). Rückenlehne und Pult müssen einander so weit genähert sein, dafs das Kind die Möglichkeit hat, mit rückgelehntem

Oberkörper zu schreiben, wodurch am besten ein genügender Arbeitsabstand der Augen gewahrt bleibt. Da man in so gebauter Bank nicht stehen kann, so werden entweder Pult oder Bank beweglich gemacht, oder man beschränkt die Bank auf 2 Sitzplätze, so dafs jedes Kind seinen Platz bequem verlassen kann. Der häusliche Arbeitsplatz fordert natürlich in dieser Hinsicht die gleiche Sorgfalt. Hauspulte, die nach der Körpergröfse gestellt werden können, finden immer weitere Verbreitung. Wo sie fehlen kann man durch Sitzunterlagen, durch nahes Heranrücken des Stuhles, und durch Herstellung einer schrägen Tischfläche allen Forderungen gerecht werden.

Beim Lesen soll das Buch nicht flach auf den Tisch gelegt, sondern auf einer Unterlage schräg aufgestellt oder emporgehalten werden, immer aber dem Licht voll zugewendet bleiben.

Um eine aufrechte Körperhaltung und genügenden Arbeitsabstand zu erzwingen, sind verschiedenartige »Geradehalter« empfohlen worden, die aber insgesamt wenig Anklang gefunden haben. Es kostet in der Regel keine geringere Mühe, die Kinder an die Benutzung des Geradehalters zu gewöhnen, als an den aufrechten Sitz ohne das Zwangsmittel.

4. Überaus wichtig bei Bekämpfung der Kurzsichtigkeit ist, von pädagogischer Seite den gesamte Unterricht so einzurichten, dafs keine Überanstrengung der Augen stattfindet. Unnötige Naharbeit in Schule und Haus sind zu vermeiden, der Lernstoff zweckmäfsig anzuordnen, die Schulstunden richtig zu verteilen, genügend Pausen einzulegen, die körperliche Ausbildung möglichst zu fördern usw. In neuerer Zeit sind auch Reformen vorgeschlagen, den Lese- und Schreibunterricht in der Nähe erst später bei den Kindern beginnen zu lassen. Grunert ist von augenärztlicher Seite für diese Bestrebungen warm eingetreten.

5. Zeigt sich der Beginn von Kurzsichtigkeit, so empfiehlt sich die jugendlichen Myopen augenärztlich untersuchen zu lassen und unter Kontrolle zu halten. Schon Förster wies nach, dafs das beständige Tragen vollkorrigierender Gläser dem Fortschreiten der Kurzsichtigkeit Einhalt tue, und empfahl, vollkorrigierende Gläser dauernd für Fern und Nähe tragen zu lassen. Die weitere Erfahrung und statistische Untersuchungen haben gezeigt, dafs die Vollkorrektion entschieden einen hemmenden Einflufs auf die Entwicklung der Myopie hat. Zahlreiche Forscher treten dafür ein, im allgemeinen möglichst Vollkorrektion durchzuführen, und bekämpfen die vielfach verbreitete Scheu vor dem Gebrauch korrigierender Konkavgläser.

Seit 20 bis 30 Jahren hat man in Deutschland und den meisten Kulturländern den Kampf gegen die Kurzsichtigkeit auf allen hier bezeichneten Punkten aufgenommen, und in vielen Schulen mehr oder minder konsequent durchgeführt. Es liegt daher nahe, nach den Erfolgen zu fragen. In den meisten Fällen lassen sich diese nicht ziffernmäfsig feststellen, weil Augenuntersuchungen gar nicht oder erst nach Einführung der hygienischen Verbesserungen vorgenommen wurden und daher der Vergleich mit den früheren Zuständen fehlt. Doch gibt es auch einige wenige, aber sehr zuverlässige Untersuchungsreihen über die Häufigkeit der Kurzsichtigkeit vor und nach Einführung der Vorbeugungsmafsregeln an denselben Anstalten.

v. Hippel fand den Prozentsatz der Kurzsichtigkeit am Giefsner Gymnasium in den Jahren 1881 und 1889 wesentlich verschieden, nachdem inzwischen ein neues hygienisch mustergültiges Gymnasium erbaut worden und das Arbeitsmafs wesentlich herabgesetzt worden war (häusliche Arbeiten in Sexta und Quinta wurden auf täglich 1 Stunde, in Quarta und Untertertia auf 2 Stunden, in Obertertia und Untersekunda auf $2^1/_2$ Stunden und in Obersekunda und in beiden Primen auf 3 Stunden festgesetzt, Privatstunden nach Möglichkeit eingeschränkt, Übersetzungen aus fremden Sprachen und in dieselben wurden von den Hausaufgaben ausgeschlossen, der Nachmittagsunterricht fiel fort usw.)

Prozentsatz der Kurzsichtigkeit

In Sexta	1881:	0 °/₀	1889:	1,3 °/₀
„ Quinta	„	12,5 „	„	9,1 „
„ Quarta	„	15,5 „	„	9,5 „
„ Untertertia	„	19 „	„	16,7 „
„ Obertertia	„	36,4 „	„	21,7 „
„ Untersekunda	„	57,6 „	„	36 „
„ Obersekunda	„	36,7 „	„	21,4 „
„ Unterprima	„	54,1 „	„	39,3 „
„ Oberprima	„	78,6 „	„	28,5 „

Schmidt-Rimpler vergleicht die Frankfurter Gymnasien und ihre trefflichen Einrichtungen mit dem hygienisch minderwertigen in Fulda; jenes hat 36 %, dieses 55 % Myopie; binnen drei Jahren wurden von den vorher untersuchten Schülern in Frankfurt 24 %, in Fulda 32 % kurzsichtig. Auch an den Frankfurter Gymnasien selbst zeigte sich eine Besserung nach Ablauf der 3 Jahre unter dem Einflufs eingeführter Verbesserungen: In Oberprima waren an den 2 Gymnasien vorher 66 % und 58 %, nachher 54 % und 50 % kurzsichtig. In Unterprima vorher 50 % und 66 %, nachher 54 % und 44 % kurzsichtig. Kirchner verglich in Berlin das Friedrichsgymnasium und seine dunklen Schulzimmer mit den lichtvollen Räumen des neuen Leibnizgymnasiums. Obwohl in beiden Anstalten die Bänke gleich schlecht waren, mit Plusdistanz und ohne Anpassung an die Körpergröfse, und obwohl Stundenplan und alle übrigen in Betracht kommenden Verhältnisse nicht nachweisbar verschieden waren, zeigte doch das Friedrichsgymnasium 36 %, das Leibnizgymnasium 32,2 % Kurzsichtigkeit, und auch der Durchschnittsgrad der Kurzsichtigkeit ist am letzteren günstiger und verhält sich zu dem des dunkleren Gymnasiums wie 4 : 5.

Dies alles zeigt unzweideutig, dafs wir der Ausbreitung der Kurzsichtigkeit in der Schule nicht machtlos gegenüber stehen. Durch hygienische Verbesserung der Unterrichtsräume und Unterrichtsmittel kann die Zahl der während der Schulzeit kurzsichtig werdenden Kinder unverkennbar herabgemindert werden. Kommt hierzu noch wie in Giefsen, eine Reform des Lehrganges im Sinne einer Beschränkung der Schreibarbeit und der mächtige Einflufs körperlicher Erziehung unter Zuhilfenahme von Turnspielen, Tennis, Eislauf, Schwimmen, Marschübungen, die den Kräftezustand heben und alle Organe widerstandsfähiger machen, dann darf von dem Zusammenwirken aller dieser Faktoren eine sehr wesentliche Abnahme der Kurzsichtigkeit unserer studierenden Jugend sowohl der Häufigkeit als dem Grade nach erwartet werden. Vor übertriebenen Hoffnungen mufs indessen nach mancher Richtung hin gewarnt werden. Bei der Mannigfaltigkeit der Einflüsse, die bei Entstehung der Kurzsichtigkeit mitwirken, darf man nicht von teilweisen Verbesserungen, etwa der Schulbänke allein, alles Heil erwarten. Es mufs auf der ganzen Front angegriffen werden, wenn man Erfolg sehen will. Und auch dann wird die Kurzsichtigkeit nicht vollkommen verschwinden, denn manche Faktoren auszuschalten ist die Schulgesundheitspflege völlig aufser stande. Ohne Bucharbeit geht es schon bei der Mittelschulbildung nicht ab; werden doch selbst auf den Bänken der Volksschule eine Anzahl besonders disponierter Augen kurzsichtig. Die Erwerbung höherer Geistesbildung wird also immer mit dem Mifsstand Hand in Hand gehen, dafs dabei ein Teil der minder widerstandsfähigen Jugend kurzsichtig wird, sowie ein anderer dabei Blutarmut oder Schiefwuchs erwirbt. Sodann ist zu berücksichtigen, dafs die häuslichen Verhältnisse sowohl im Quantum als im Quale der Augenarbeit ein sehr wichtiges Wort bei Entstehung der Kurzsichtigkeit mitsprechen, und dafs diese der öffentlichen Gesundheitspflege nur in geringem Mafse zugängig sind. Endlich darf nochmals daran erinnert werden, dafs es auch eine von Augenarbeit unabhängige Kurzsichtigkeit gibt, und dafs gerade diese zwar selten ist, aber Neigung hat, hohe Grade zu erreichen.

Das Ziel kann also nicht vollkommene Verhütung der Kurzsichtigkeit sein, sondern Minderung der Zahl und vor allem auch dem Grade nach.

Literatur: Hermann Cohn, Untersuchung der Augen von 10000 Schulkindern. Leipzig 1867. — Tscherning, v. Gräfes Archiv, Bd. XXIX. 1. S. 201. 1883. — Seggel, v. Gräfes Archiv, Bd. XXX. 2. 1884. — Erismann, Die Schulhygiene in Moskau. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege von Kotelmann. 1888. — Stilling. Kurzsichtigkeit und Schädelbau. Wiesbaden 1888. — Seggel. Archiv für Augenheilkunde. Bd. XVIII. 1888. — Bär, Über das Verhalten des Orbitalindex. Dissertation. München 1888. — Schmidt-Rimpler, v. Gräfes Archiv. XXXV. 1. 1889. — Kirchner, Zeitschrift für Hygiene, Bd. VII. 1889. — v. Hippel, Über den Einflufs hygienischer Mafsregeln auf die Schulmyopie. Giefsen 1889. — Schmidt-Rimpler, Die Schulkurzsichtigkeit und ihre Bekämpfung. Leipzig 1890. — Seggel, v. Gräfes Archiv. XXXVI. 2. 1890. — Krotoschin, Archiv für Augenheilkunde. Bd. XXII. 4. 1891. — Proskauer, v. Gräfes Archiv. XXXVII. 2. 1891. — Rymsza, Dissertation Dorpat. 1892. — Hermann Cohn, Lehrbuch der Hygiene des Auges. Wien 1892. — Schubert. Die Steilschrift. Zeit-

schrift für Schulgesundheitspflege. 1895. — Schnabel u. Herrnheiser, Über Staphyloma posticum suw. Berlin, Fischer 1895. — Heinrich, v. Gräfes Archiv, Bd. XXXXII. 3. Teil. — Eversbusch, Kurzsichtigkeit und Schule. Rektoratsrede. Erlangen 1896. — Motais, Archives d'Opht. 1889. — Bock, Untersuchungen über die Erblichkeit der Myopie. Diss. Kiel 1893. — Heine, Archiv für Augenheilkunde 1898, 1899, 1901. — Hefs, Die Anomalien der Refraktion usw. Gräfe-Sämisch. 2. Aufl. Leipzig 1902. — Hertel, Über Myopie. v. Gräfes Archiv. LVI. 1903. — Pfalz. Bericht über die 29. Versammlung der ophthal. Gesellschaft 1901, S. 103. — Heine, Über Vollkorrektion der Myopie. Ebenda. S. 114. — Grunert, Ophthal. Gesellschaft. Bericht über die 32. Versammlung 1905, S. 148.

Nürnberg. Schubert †.
(Durchgesehen und ergänzt von Prof. Wagenmann in Jena.)

Kyphosis

s. Rückgratsverkrümmung





Lachkrampf

1. Definition. 2. Vorkommen im Kindesalter. 3. Erkennung. 4. Bedeutung.

1. Definition. Als Lachkrampf bezeichnet man ein unwillkürliches und auch willkürlich nicht unterdrückbares anfallsweises Lachen, für welches nicht nur ein entsprechender äufserer Anlafs, sondern auch ein entsprechendes Vorstellungsmotiv vollständig fehlt. Die Dauer erstreckt sich mitunter nur auf einige Sekunden, mitunter auch auf 2—3 Stunden. Die Stimmung ist dabei gleichgültig oder zuweilen sogar gedrückt. Nicht selten schliefst sich der Lachkrampf geradezu an eine traurige Empfindung oder Vorstellung an. Zuweilen ist zwar ein heitrer Anlafs oder eine heitre Vorstellung vorhanden und daher das Lachen zunächst normal, wird aber dadurch zum pathologischen Lachkrampf, dafs es den Anlafs, trotz der Geringfügigkeit des letzteren, sehr lange, oft geradezu in quälender Weise überdauert.

2. Vorkommen im Kindesalter. Lachkrämpfe kommen im Kindesalter am häufigsten bei der Hysterie vor. Sie gehören zu den frühesten undgewöhnlichstenSymptomen dieser Krankheit. Gelegentlich habe ich sie auch im Beginn der chronischen Paranoia — ohne ensprechende Wahnvorstellungen — beobachtet. Nicht selten sind sie bei der sog. Guinonschen Krankheit (Maladie des tics) der Kinder. Ferner findet man sie in seltenen Fällen bei organischen Gehirnkrankheiten, z. B. bei der cerebralen Kinderlähmung und der multiplen Sklerose. Ich habe einen 5jährigen, an ersterer leidenden Knaben behandelt, bei welchem solche Lachanfälle ohne entsprechenden psychischen Inhalt zusammen mit epileptischen Anfällen (Jacksonsche Form) auftraten. Nach Entfernung zweier Askariden (Spulwürmer) verschwanden die Anfälle, während die halbseitige Lähmung natürlich unverändert blieb.

3. Erkennung. Die Erkennung ist gewöhnlich leicht, da es sich fast stets um Kinder handelt, welche bereits so alt sind, dafs sie auf zweckmäfsige Fragen Auskunft geben können, ob ihrem Lachen eine heitere Stimmung zu Grunde liegt oder nicht. Fehlt eine solche, so ist das Lachen pathologisch. Dabei ist natürlich zu berücksichtigen, dafs gerade im Kindesalter oft ein kleiner Anlafs ein unverhältnismäfsig lautes und langes Lachen erregen kann. Der Lachkrampf ist dem befallenen Kinde selbst oft unangenehm.

4. Bedeutung. Diese ist durch die obigen Angaben über das Vorkommen genügend beleuchtet. Das pathologische Lachen ist stets als ein ernstes Krankheitssymptom aufzufassen und sollte jedenfalls zur Konsultation eines sachverständigen Arztes veranlassen.

5. Behandlung im Anfall. Am wichtigsten ist Trennung von den übrigen Kindern

(Geschwistern, Schulkameraden usw.) Bei sehr hartnäckigen Anfällen wirkt Bettruhe in einem leicht verdunkelten Zimmer sehr günstig. Kalte Abreibungen steigern den Krampf oft und sind daher nicht ratsam.

Am besten setzt man sich so, daſs man von dem Kind nicht gesehen wird, und vermeidet jede Anrede. Ganz nutzlos, oft geradezu schädlich ist Anfahren, Schelten u. dergl. m.

Berlin. Th. Ziehen.

Landkarten

s. Karten

Land-Erziehungsheime

1. Die Gründe der Entstehung der Landerziehungsheime. 2. Die Begründung des Landerziehungsheims Ilsenburg. 3. Der Lehrplan der Landerziehungsheime. 4. Die körperliche und praktische Erziehung im Landerziehungsheim (Spiel und Arbeit). 5. Die religiös-sittliche Erziehung im Erziehungsheim. 6. Der Tageswerkplan im Erziehungsheim. 7. Die Trennung der Stufen. 8. Zusammenerziehung der Geschlechter? 9. Die Erziehungsheime für Mädchen. 10. Der Verkehr zwischen den Landerziehungsheimen für Mädchen und für Knaben. 11. Das Jahrbuch, Vereinigung ehemaliger Glieder und Elternversammlungen der Landerziehungsheime. 12. Lebens- und Ernährungsweise. Kleidung. 13. Bedeutung der Schulen für eine innere Reform des Lebens. 14. Landerziehungsheime im Ausland.

1. Die Gründe der Entstehung. Seit Ostern 1898 besteht in Deutschland eine Anzahl von Alumnaten unter dem Namen »Deutsche Landerziehungsheime«. Ihre Zahl ist im Wachsen begriffen. Das erste war das auf dem Landgute Pulvermühle bei Ilsenburg am Harz, von Dr. Hermann Lietz gegründet. Mit dem Namen wollte der Gründer in einem Wort sagen, worauf es ihm ankomme: Stätten zu schaffen, in denen »erzogen« und nicht bloſs unterrichtet wird, in denen die Jugend auf dem Lande in der freien, schönen Gottesnatur aufwachse, in denen sie wie in einem Familienheim (home), einer zweiten Heimat, mit ihren Erziehern wie eine erweiterte Familie zusammenlebt; in denen echte deutsche Art und Sitte gepflegt werde. Der Gründer war von der Überzeugung erfüllt, daſs die gegenwärtigen Schulen eigentlich nur Unterrichts-, aber kaum Erziehungsanstalten genannt werden könnten, und daſs für die Erziehung eben eine besondere Ausgestaltung des Schullebens, eine von der herrschenden abweichende Weise des Zusammenlebens von Erziehern und Zöglingen notwendig sei; daſs ferner die Stadt, wenn sie auch gewisse Vorteile für geistige Entwicklung biete, doch als dauernder Schauplatz einer Erziehung nicht den Vergleich mit dem Lande aushalten könne, und daſs man darum versuchen müsse, Plätze zu schaffen, in denen wirklich eindrucksvoll dauernde Wirkung auf Körper und Geist, Seele und Leib ausgeübt werden könne.

Da dies am besten zu erreichen ist beim Zusammenleben der Älteren und Jüngeren, dem einwirkenden und dem zur Einwirkung bestimmten Teil, so wurde zur Gründung von Alumnaten auf dem Lande geschritten. Eine wirkungsvolle Erziehung erschien in der Groſsstadt immer schwieriger. Die Familie konnte in gegenwärtiger Zeit den Erziehungspflichten in vielen Fällen nicht mehr genügen, die bestehenden Alumnate erwiesen sich den Anforderungen der Gegenwart kaum gewachsen. Sie sicherten dem Kinde fast lediglich die Erlangung von »Berechtigungen« durch das Bestehen von Prüfungen. Die körperlichen und praktischen Fähigkeiten, die Selbständigkeit und Lebensfreude des Kindes wurden nach der Meinung des Gründers nicht genügend entwickelt. Die groſsen Ideen, welche auf dem Gebiete des Alumnatslebens Männer wie Comenius, Milton, Pestalozzi, Herbart, Fröbel, Salzmann gehegt und zu verwirklichen sich bemüht hatten, schienen verdunkelt worden zu sein, seitdem die Wirkungen des Berechtigungswesens sich immer mehr geltend gemacht hatten. Die Gründungen der groſsen Erzieher waren zum Teil untergegangen; von einem andern Teil konnte man sich fragen, ob sie im Geist und Sinne der Schöpfer weiter entwickelt wurden. Es wurde in den letzten Jahrzehnten auf dem Gebiete der Schulreform in Deutschland sehr viel literarisch gearbeitet; auch allerlei praktische Versuche wurden gemacht; aber es fehlten durchgreifende Neuerungen insonderheit in der Alumnatserziehung. Auf diesem Gebiet schien

Deutschland seit lange von dem Land überflügelt worden zu sein, in dem man seit Jahrhunderten derartige Versuche gemacht hat und in dem die Alumnatserziehung schliefslich die übliche der Jugend der höheren Klassen geworden ist, von England. Das wird keineswegs durch die Tatsache widerlegt, dafs im Unterricht in Deutschland weit mehr geleistet wird, als jenseits der Nordsee und des Ozeans.

2. Die Gründung des Ilsenburger Landerziehungsheims. Alle diese Gründe drängten zur Gründung von Versuchsstätten für praktische Pädagogik auf dem Lande. Zunächst entstand eine am Fufse des Brockens, in schöner Natur, welche dem Kinde ein reiches Anschauungsmaterial in erdkundlicher, geschichtlicher, technischer, kurz kultureller Beziehung darbieten und zugleich ihm ermöglichen sollte, das einfache ländliche Leben des Kindheits- und Jugendalters der Menschheit mit seinen Altersgenossen und mit Lehrern nachzuleben, die es noch verstehen können, es lieben und ihm Freunde sein wollen. Auf die Art des Schullebens wurde das Hauptgewicht gelegt. Man ging dabei von der Überzeugung aus, dafs im allgemeinen bei uns der Lehrer dem Kinde viel zu sehr als Vorgesetzter, als Befehlender, Strafender oder Überwachender, gewissermafsen als Partei, nicht genügend aber lediglich als Mensch, als sich Mitentwickelnder, zur Mithilfe Berufener gegenüberstehe, dafs er zu sehr vergesse, dem Kinde eine seiner jeweiligen Stufe entsprechende Selbständigkeit einzuräumen. Man war davon überzeugt, dafs bei einem vertrauensvollen, hingebenden Zusammenleben wenigstens dem noch empfänglichen Kinde gegenüber im allgemeinen weit tiefere Wirkung zu erzielen sei, als durch Befehle, Strafen, Überwachung; dafs es vor allen Dingen darauf ankomme, dem Kinde Freude an seinem Leben und seiner Tätigkeit zu verschaffen und alles das zu vermeiden, dem die kindliche Natur innerlich widerstreben mufs, als etwas Fremdem, Unangemessenem, Hemmendem. Nach diesen Gesichtspunkten seien die Lehrpläne, Lehrmethoden und Beschäftigungsweisen der Jugend zu untersuchen.

3. Der Lehrplan. Auf dem Gebiete des Unterrichts verbot sich von hier aus von selbst die Befolgung des Gymnasiallehrplanes. Denn die vorwiegende Beschäftigung mit einer antiken Sprache widerspricht dem Wesen und den Bedürfnissen des neunjährigen Kindes, und die Inanspruchnahme ungefähr der halben Zeit und Kraft des Zwölf- bis Achtzehnjährigen zur Erlernung zweier toten Sprachen widerspricht aller Vernunft in einem Zeitalter, in dem die ungeheure Ausdehnung auf allen modernen Wissens- und Arbeitsgebieten die ganze Kraft von Jugend auf erfordert. Ebensowenig konnte aber die sogenannte Realschulbildung genügen, bei der wiederum Beschäftigung mit fremden Sprachen, wenn auch modernen, in ungebührendem Umfange im Vordergrund steht und verfrüht an den Neun- und Zwölfjährigen herangebracht wird und neben dieser eine mehr oder weniger grofse Masse abstrakter Mathematik.

Es mufste auf dem Gebiete des Unterrichts von dem Natur- und Menschenleben ausgegangen werden, welche das Kind umgeben. Das letztere war in seiner Erscheinungsform im kulturellen Leben der Gegenwart zu berücksichtigen; die Vergangenheit war dem Verständnis der Gegenwart dienstbar zu machen. Die alte Unterscheidung zwischen »humanistischer« und »realistischer« Bildung und Schule erwies sich hier somit als unbrauchbar. Denn beide Gebiete: die Welt des Menschen, die »Humaniora«, die Humanität im weitesten Sinne des Wortes, und die Welt der Naturdinge zusammengenommen, mufsten durch Anschauung und Denken des Kindes erfafst werden. Damit ergab sich eine Umgestaltung des Lehrplanes, bei der die Anforderung der gegenwärtigen Examensordnung nicht mafsgebend sein durfte. In den Jahrbüchern der Landerziehungsheime, von denen bisher acht erschienen sind, sind die für die Landerziehungsheime geltenden Grundsätze und die angestellten praktischen Versuche auseinandergesetzt worden. Wir brauchen hier nur auf diese Veröffentlichungen und auf die gesamte Literatur zu verweisen, welche die Reform des Unterrichts behandelt.

Der Unterricht und das gesamte Leben der Erziehung ist in einem derartigen Alumnat besonders erfolgreich zu gestalten, weil der Lehrer mit dem Schüler zusammenlebt; weil letzterer jederzeit mit Fragen an

ihn herantreten, ersterer sich ganz seiner geistigen Entwicklung widmen kann und weil so beide einander erst recht kennen lernen und innerlich nahe kommen können; ferner darum, weil die ganze Umgebung des Schulheims und viele Tätigkeiten praktischer Art in Werkstätten, Laboratorien, Gärten auch den Unterrichtszwecken dienstbar gemacht werden können; weil man auch die dem Unterricht wertwollen Stätten auf gröfseren und kleineren Reisen leicht miteinander aufsuchen kann; weil das gesunde Leben auf dem Lande den Körper so sehr kräftigt, dafs es auch der geistigen Arbeit zugute kommen mufs; weil alle zerstreuenden, störenden, zu komplizierten und unkontrollierbaren Einflüsse, wie sie die Stadt mit sich bringt, hier ausgeschlossen sind, in der Stille des Landlebens eine viel gröfsere Vertiefung stattfinden kann und es der Erzieher in der Hand hat, gerade die Dinge an den Zögling heranzubringen, mit denen er ihn bekannt machen möchte. Es entsteht in solchem Heim eine Sphäre, in welche die Kleinlichkeiten und Jämmerlichkeiten des Lebens nicht hineinreichen können, welche für die Jugend in zu schroffem Gegensatz zu der Welt der Religion, der Wissenschaft und Kunst stehen, in die sie eingeführt werden mufs. Die Jugend würde zu leicht aus jener höheren in eine niedere Welt hinabgezogen werden; sie mufs erst in einer reinern, idealern Welt erstarken, um dann jene in ihrem wahren Werte würdigen und um sie überwinden zu können. Sie soll im Heim als in einem kleinen übersehbaren Staate leben, in ihm alles zum Leben Notwendige in seiner Entstehung und seinem Werte erkennen, die Bürgerpflichten hier im kleinen zunächst üben lernen, um sie dereinst im grofsen betätigen zu können.

4. **Körperliche und praktische Erziehung.** Die gröfseren Vorzüge eines Heims auf dem Lande für die körperliche Entwicklung liegen so sehr auf der Hand, dafs über sie nicht gesprochen zu werden braucht. In einem solchen allein ist die Möglichkeit, jeden Augenblick des Lebens in gesunder, möglichst staubfreier Wald- oder Seeluft zu leben; die Möglichkeit ferner, sich sofort frei zu bewegen, sowie man die Schwelle des Hauses verläfst; gesunde, praktische Arbeit in Garten und Landwirtschaft zu tun. So kann vor allen Dingen das Kind zu seinem Recht des Spieles im Freien gelangen, so kann dies seine Wunderwirkung auf Körper und Charakter ausüben.

Es würde aber schädlich wirken, wenn Spiel und Sport die einzige körperliche Betätigung blieben, wie das leider zu sehr in englischen Alumnaten der Fall ist. Es mufs ergänzend dem Kinde angemessene körperliche Arbeit hinzutreten, damit die Einseitigkeit, welche aus alleiniger wissenschaftlicher, künstlerischer und sportlicher Betätigung erwächst, vermieden wird und das Kind durch eigene Erfahrung schon bekannt wird mit den grofsen typischen Lebensgebieten. Wir müssen unsere Jugend zu praktischen Menschen erziehen, der unfruchtbaren Stubengelehrsamkeit und der sich aus ihr ergebenden Weltfremdheit begegnen. Und dieses auch darum, damit die verschiedenen Berufsklassen einander verstehen, gerecht würdigen lernen und echt soziale Gesinnung sich entwickeln kann, damit Hochmut und Unverständnis der in überwiegender Weise intellektuell arbeitenden Bevölkerungsklassen den in der Hauptsache nur Handarbeit Leistenden gegenüber verringert oder beseitigt werden. Die praktische Arbeit mufs aber auch aus dem Grunde betrieben werden, damit das Kind Gelegenheit und Übung bekommt, den Gestaltungstrieb, der in ihm lebt, zu betätigen, seine Anlagen zu zeigen und zu entwickeln, und die Möglichkeit einer einstigen verständigen Berufswahl erhält. Das gesunde, normale Kind will bauen, formen, eine Welt um sich schaffen, ein Robinson im kleinen sein. Zu diesen Tätigkeiten mufs ihm Gelegenheit gegeben werden, damit seine Schaffenskraft nicht verkümmert, dafs sie sich betätigen und so der künftige Erfinder und Organisator heranwachsen kann. Ferner auch darum, damit in Ermangelung dieser gesunden Betätigung der Glieder, infolge der einseitigen Anstrengung des Gehirns und der alleinigen Einwirkung der Welt des Buches und des Wortes auf das Kind dieses nicht ungesunder Betätigung seiner Glieder, besonders auf sexuellem Gebiet, anheimfällt.

Diese praktische Tätigkeit wird wiederum durch das Zusammenleben des Erziehers mit dem Kinde erleichtert und gefördert.

Der Erzieher ist auch hier Mitarbeiter mit dem Kinde. Die praktische Arbeit mufs so gestaltet sein, dafs sie dem Kinde angemessen ist, seinem Trieb entspricht, ihm Freude macht. Sie darf es nicht überanstrengen. Nur wenn sie willig und freudig getan wird, wird sie ihren ganzen Zweck erfüllen. In einem Landerziehungsheim kann jede der Kraft und Eigenart des Kindes entsprechende praktische Arbeit getan werden. Die Kinder können sich ihre eigenen Gärten mit Hilfe des Lehrers anlegen oder das Gemüse und die Blumen fürs Heim beschaffen helfen, sie können sich in der Werkstätte die einfachen Geräte für ihre Zimmer und die der Schule bauen, sie können säen, pflanzen, Heu, Getreide, Kartoffeln, Obst einbringen, Bäume fällen, Höhlen, Hütten und kleine Häuser bauen. Kurz, es gibt tausend und mehr gesunde, praktische Beschäftigungen für sie. Sie leben in dieser Beziehung das Leben eines Robinson und lernen durch eigene Arbeit die Entwicklung der Arbeit der Menschheit kennen. Nur hilft ihnen dazu mehr als jenem, wenn sie heranwachsen, die Wissenschaft und Kunst. Sie wenden das alles an, was sie in Laboratorien und Unterrichtsstunden lernten. So findet man in ihren Höhlen Telephon und Telegraphenanlagen, elektrisches Licht. Sie suchen sich physikalische Apparate verschiedener Art mit eignen Mitteln herzustellen. Und die Zimmer, in denen selbsthergestellte Tische, Bücherbretter, Schränke sie umgeben, schmücken auch Bilder, die sie selber gemalt haben.

Man wendet oft ein: zu alledem gehört aber Zeit, und die haben doch unsre Schüler nicht. Ganz recht. Sie haben sie nicht, wenn Einprägung einer Gedächtniswissensmasse innerhalb einer möglichst kurzen Zeit zum Zweck des Bestehens einer Prüfung und Erlangung einer Berechtigung höchstes Ziel ist. Aber es braucht nicht ausgeführt zu werden, wie unberechtigt dies ist und wie aufserordentlich diese Art Arbeit doch auch der gesamten körperlichen, sittlichen, geistigen Entwicklung zugute kommt, wie die Leistungsfähigkeit des so aufwachsenden Menschen auch auf dem Gebiet der rein theoretischen, wissenschaftlichen Arbeit gewinnt.

5. **Die religiös-sittliche Erziehung.** Doch der Mensch, insonderheit das Kind, lebt nicht vom Brot allein. Arbeit und Spiel allein genügen in ihrer Einwirkung auf dieses nicht. Es mufs in eine Gedanken- und Gefühlswelt eingeführt werden, welche eine gewisse Erhebung, Begeisterung, einen gesunden Idealismus, eine reine und tiefe sittliche Gesinnung hervorruft. Diesem Zweck wird ja das Gesamtleben und die Gesamtarbeit im Heim, besonders auch das Beispiel der besten in diesem, dienen. Man wird aber auch nicht gern feierliche Gelegenheiten entbehren wollen und entbehren können, bei denen eine solche Sammlung (Konzentration) erleichtert wird. Sie werden am besten an den Schlufs des Tages nach der getanen Arbeit und vor dem Sichzurruhebegeben zu verlegen sein. In ihnen wird alles das von religiös-sittlicher Literatur an das Kind herangebracht werden, was der jeweiligen Stufe seines Wesens entspricht. Die Hauptaltersstufen werden aus diesem Grunde im allgemeinen getrennt sein müssen.

Man wird kaum sagen können, dafs die üblichen Schulagenden, Schulandachten, Kindergottesdienste und ähnliche Veranstaltungen dem genannten Zweck entsprechen. Sie scheinen zu sehr dem, was in der Vergangenheit den erwachsenen Angehörigen einer Konfession geboten wurde, nachgebildet zu sein und zu wenig die kindliche Eigenart zu berücksichtigen. Sie setzen nur zu oft Lebenserfahrung und Reife voraus, die dem Kinde fehlen. Das Kind dagegen hat Freude an dem reichen, bunten Leben auf allen Gebieten. Die kirchliche Literatur geht im allgemeinen von einem ernsten, strengen, richtenden Urteil über die sogenannte Welt aus, deren Mängel und Unvollkommenheiten scharf dargelegt werden. Der Begriff »Sünde« spielt in ihr eine nur zu umfangreiche Rolle. Eine Ausnahme macht eigentlich nur das Evangelium Jesus', wie es in einigen wenigen Teilen des neuen Testamentes, bei den Synoptikern, zu finden ist. Jene andere kirchliche Begriffswelt liegt dem Kinde fern, läfst es entweder kalt oder kann leicht falsche Vorstellungen und Urteile erwecken und ihm die Lebensfreude benehmen. Sie pafst nur für den Erwachsenen, der die Vergänglichkeit und

Verhältnismäfsigkeit (Relativität) der irdischen Güter und Gröfsen aus eigener Erfahrung kennen gelernt hat, die dem noch Unerfahrenen, mit der Wirklichkeit noch nicht genügend Vertrauten, noch unbekannt ist. Diese Erfahrung aber und das Urteil über Welt und Menschen darf keinem aufgedrängt werden, zumal wenn es von einem ganz fremden Volk stammt, das dem Untergange nahe war, und aus einer ganz fernen Zeit, die ihrem Ende entgegenging. Es mufs vielmehr jedes Menschenkind sie sich selbst verschaffen. Sonst wäre eine der wichtigsten Grundlagen des Lebens für uns nur erborgtes oder gestohlenes Gut. Sie mufs aus der Gegenwart und dem Leben des eignen Volkes gewonnen werden. Seinem Volk und seiner Zeit soll das Kind angehören.

Der bedeutende Wert jener Literatur für die erwachsenen Menschen soll mit dem Gesagten in keiner Weise herabgesetzt werden. Er ist für diese nur zu sehr gesunken, weil er verfrüht an sie als Kinder herangebracht wurde, und er wird steigen, wenn dies vermieden wird. An jene Stelle tritt zur Vertiefung alles das, besonders aus der vaterländischen Literatur und Kunst, was das Kind fesselt, mit sich fortreifst und zu gleicher Zeit veredeln kann; treten Werke, welche die Herrlichkeit und die Wunder der Natur zum Ausdruck bringen — man denke an die Dichtungen eines Goethe, Klopstock, Eichendorff — welche das Menschenleben in seinen Kämpfen, Leiden und Siegen, in seinen Erfolgen und Niederlagen darstellen; Märchen, Legenden, Erzählungen, Dramen, Epen, Balladen; dazu Musik, insonderheit der Gesang.

So wenig wie es je einen wahrhaften grofsen Dichter oder Kulturschöpfer gegeben hat, der unreligiös und unsittlich war, ebensowenig zeigen jene Eigenschaften die wertvollen Teile aller Literatur. Sie bringen das religiös-sittliche Leben nur nicht in ausschliefslicher und aufdringlicher Weise. Das Schönste aus der religiösen Literatur des jüdischen Volkes, das wir im alten und neuen Testament haben, soll und braucht nun ebensowenig bei diesen Darbietungen zu schwinden, wie das aus der indogermanischen religiösen Literatur. Die Religionsgeschichte hat gelehrt, dafs die von einem Teil der Semiten behauptete Einzigartigkeit und Auserwähltheit auf religiös-sittlichem Gebiet nicht berechtigt ist, und erzieherisch wertvoller Stoff bei allen Völkern, die zu einer gewissen Höhe gekommen sind, insonderheit auch bei den Indogermanen, zu finden ist. Das Kind soll lernen, den Ausdruck des Religiösen nicht blofs in der offiziellen Synagogen- und Kirchensprache, sondern in allem Grofsen und Erhabenen zu finden.

Die Darbietung mufs so gestaltet sein, dafs feierliche Stimmung erweckt wird, eine gewisse Erhebung der Seele stattfinden kann. Soweit die Jahreszeit es erlaubt, wird sie draufsen an schönem Platz geboten werden, wie auch der Unterricht, soweit es möglich ist, in freier Natur stattfindet. Es wird bei dieser religiösen Erziehung einerseits jede konfessionell-dogmatische Einseitigkeit und Engherzigkeit, auf der andern Seite jede religionsgegnerische Gesinnung und jede Richtung vermieden, welche dem religiös-sittlichen Leben in seiner Eigenart nicht gerecht wird. Das Kind merkt, dafs auch der dem Leben gegenüber Offene, Unbefangene, die Wahrheit über alles Schätzende keineswegs ablehnend auf diesem Gebiete sich verhält, sondern dafs gerade durch ihn das Religiöse in seiner Eigenart gewürdigt wird. Es lernt dies langsam verstehen und schätzen, ohne irgend einen Zwang zu erfahren. Auf der höhern Stufe wird es zum selbständigen Urteil über diese Fragen angeleitet. (Vergl. das über Religionsunterricht, Leben Jesus-Unterricht, Prophetie im Unterricht in diesem Handbuch Bemerkte.)

6. Der Tagesplan. Der Tagwerkplan ist so eingerichtet, dafs geistige Arbeit mit Spiel oder körperlicher Arbeit abwechselt und dafs ein Ausruhen von der Gehirn- und Muskeltätigkeit zur rechten Zeit ermöglicht wird. Der Unterricht wird auf die Vormittagstunden verlegt und zwar so, dafs eine Lehrstunde nicht die Zeit von 45 Minuten überschreitet und dafs zwei längere Unterbrechungen von je 30 und weitere von je 15 Minuten zwischen den Lehrstunden liegen. Die eine Pause wird zu einem Dauerlauf verwendet, der besonders günstig für die Entwicklung der Lungen ist. Im ersten Teile des Nachmittags, von 2—4 Uhr, findet praktische oder künstlerische Tätigkeit in Werkstätten,

Garten, auf dem Landgut oder im Zeichensaal statt, oder Arbeit im Laboratorium oder musikalische Übungen oder Spiel. Erst am Spätnachmittag, zwischen $4\frac{1}{2}$ und $6\frac{3}{4}$ Uhr, erfolgt eine weitere Lerntätigkeit, die selbständige Durcharbeitung des mit den Lehrern durchgesprochenen Stoffes (Arbeitstunde). Diese dauert für die Jüngsten eine, für die Mittleren $1\frac{1}{2}$, für die Ältesten $2-2\frac{1}{2}$ Stunden. Am Abend ist dann Vertiefungsgelegenheit. Morgens wird früh begonnen, im allgemeinen um 6 Uhr; aber man begibt sich auch früh zur Ruhe, damit das Kind zu dem ihm notwendigen Schlafe gelangt.

Aber das Kind soll nicht blofs arbeiten und spielen; es soll auch über die nötige freie Zeit verfügen, die es ganz nach eigenem Ermessen verbringen darf, damit seine Eigenart sich genügend entwickeln kann, und damit es die Zeit in richtiger Weise benutzen lernt. Dazu werden den Jüngern und Gröfsern zwei, den Mittlern ein Nachmittag in der Woche und allen der Sonntag freigegeben. Dann mag das Kind seinen Träumen und Lieblingsbeschäftigungen nachgehen.

Jede Art von Aufsicht ist ausgeschlossen, durch welche das Kind sich überwacht fühlen müfste, und durch welche das Vertrauensverhältnis, das zwischen Kindern und Erwachsenen bestehen soll, leiden würde. Der leitende Erwachsene, der Freund und Familienältester sein will, bemerkt auch ohne diese Aufsicht, da er mit dem Kinde als Familienglied zusammenlebt, was er wissen mufs. Die Zahl der Zusammenlebenden darf an solchen Plätzen nicht zu grofs sein. Sie wird in der Regel die von 60—70 nicht übersteigen.

7. Die Trennung der Stufen. Damit aber trotzdem für verschiedene Klassen die nötige Schülerzahl vorhanden sein kann, wird an einem solchen Platze, in einem Heim, nur eine bestimmte Anzahl von Klassen und damit eine bestimmte Stufe des Kindesalters zusammen sein. Auch das ist ein Vorzug, da alles dieser Stufe entsprechend gestaltet werden kann, z. B. das Aufstehen, Zubettgehen, die Art der Beschäftigung, des Vergnügens, so dafs jede von diesen Stufen zu ihrem Recht gelangt. Sind zu grofse Altersverschiedenheiten an einem solchen Platz, dann werden die jüngern durch die älteren Glieder leicht so beeinflufst, wie es nicht immer wünschenswert ist, und können nicht so zur Initiative und Selbständigkeit gelangen, als wenn sie mit ihresgleichen vereint leben.

Aus diesen und ähnlichen Gründen sind die Landerziehungsheime in verschiedene Stufen und Heime organisiert. In Ilsenburg befindet sich eine Stufe der Jüngeren, in der etwa die Neun- bis Zwölfjährigen zusammen auf einem kleinen Landgut im Harz sich befinden. Im Mittelpunkt steht hier neben der notwendigen Arbeit das Spiel; von praktischen Arbeiten kommen Gartenbau und Tischlerei in Betracht. Auf einem umfangreichen Landgut, auf dem zu gleicher Zeit Gelegenheit ist, nicht nur die gesamte Tätigkeit des Landwirtes, sondern auch die einfachen Handwerke (Schmiede, Schlosserei, Tischlerei) kennen zu lernen, lebt in der Nähe des Thüringer Waldes auf dem Gut Haubinda bei Hildburghausen die 2. Stufe, welche die Jahre 12—15 und die Klassen Tertia bis Untersekunda umfafst, zusammen. Es soll hier zu gleicher Zeit die Möglichkeit geboten werden, zu erkennen, wie das alles gewonnen und hergestellt wird, was man zu einem einfachen Leben braucht, wie die Frucht auf dem Acker gebaut, zu Mehl vermahlen, zu Brot verbacken wird usw.

Im Mittelpunkt des Lebens steht hier neben der notwendigen Lernarbeit das Zusammenleben und -Arbeiten einer Kameradschaft, die Ausübung der praktischen Arbeit des Ackerbaues und des ihm dienenden einfachen Handwerks. Auf der 3. Stufe, in Bieberstein i. d. Rhön, sind die Schüler vom 15.—19. Jahr, in den obersten Klassen der Schule. Hier ist der Schauplatz ein einsames, im Gebirge gelegenes Schlofs, ein ehemaliger Besitz geistlicher Fürsten. Es soll die stille Vertiefung in Kunst und Wissenschaft ermöglichen, das enge Zusammenleben der Zöglinge mit den Erziehern, als denen, die mithelfen, den Grund zu einer Welt- und Lebensanschauung zu legen. Durch Arbeit in Laboratorien jeder Art soll man die moderne Naturwissenschaft und Technik kennen lernen. Vertieftes Studium in Geschichte, Literatur, Religionsgeschichte und Philosophie sollen das Gemüt bereichern und der Charakterbildung dienen.

Man könnte fragen, ob die Trennung der Altersstufen ein richtiger, erzieherischer Grundsatz sei. Man wird diese Frage kaum theoretisch lösen können, sondern wird die Erfahrung sprechen lassen müssen. Allerdings scheint man dadurch vom Familienprinzip abzuweichen, denn in der Familie sind die verschiedenalterigen Geschwister beisammen. Wenn man dem Beipiel der Familie ganz folgen wollte, müfste man auch die Zusammenerziehung der Geschlechter in den Alumnaten durchführen. Aber mit einer so einfachen Nachahmung ist es in diesen Dingen nicht getan; und neben prinzipiellen kommen auch praktische Gründe in Betracht. Die Praxis jedenfalls, in der Familie sowohl wie bei Versuchen in den Schulen, hat erwiesen, dafs beim Zusammenleben einer an Jahren zu einander passenden Stufe unter sich, besonders die Jüngern viel mehr zu ihrem Recht gelangen, als beim Zusammenleben mit zahlreichen Älteren. Dazu kommt, dafs Menschen im Alter von 9 bis 19 oder 20 Jahren nicht nach derselben Weise handeln und behandelt werden können. Es müssen also selbst im Falle einer Vereinigung in vielen Beziehungen verschiedene Wege bei den verschiedenen Stufen eingeschlagen, Trennungen vorgenommen werden und es würde sich also auch so schon eine Sonderung ergeben. Auf der andern Seite können selbst bei nicht dauerndem Zusammenleben die Glieder dieser Heime durch Besuche und durch Reisen in den Ferien immer wieder miteinander zusammengebracht werden. Es würde auch nicht sehr günstig sein, wenn ein Kind 9 Jahre hindurch nur an einem Platze verweilte. Sein Horizont wird bedeutend erweitert, wenn es durch Verlegung des Schauplatzes des Lebens in einer zweiten Periode seiner Jugend an einen andern Platz gebracht wird. Da es an jedem mindestens drei Jahre verweilen wird, kann jedesmal ein Einleben stattfinden. Dazu kommt, dafs die frühern Plätze im spätern Alter wieder aufgesucht werden.

8. Gemeinsame Erziehung der Geschlechter. Was die Zusammenerziehung der Geschlechter anbetrifft, so ist diese in beschränktem Umfang bereits seit Jahren vom Unterzeichneten versucht worden. Ich bin der Meinung, dafs für einen gemeinsamen Unterricht vieles und gegen ihn kaum etwas spricht. Desgleichen ist nichts einzuwenden gegen eine Zusammenerziehung der Geschlechter auf den unteren Stufen, also etwa vom 9. bis zum 12. oder 13. Jahr, im Alumnat. Viel schwieriger erscheint diese Zusammenerziehung im Alumnat auf den höhern Stufen. In diesen wird man sie kaum allgemein durchführen können. Denn selbst wenn auf diesen die Geschlechter zusammen verweilten, so müfsten sie doch in verschiedener Weise auf ihre sehr verschiedenartigen Lebensaufgaben vorbereitet werden. Die Erziehung soll z. B. nicht dem Beruf der Frau, Mutter der Familie zu werden, entfremden, sondern auf ihn vorbereiten. Die verschiedenartige Kraft der beiden Geschlechter ergibt verschiedenartige Betätigungen. Wenn die praktischen Arbeiten, Reisen, Spiele zusammen unternommen werden sollten, würde die Kraft der Jünglinge nicht genügend angespannt oder die der Mädchen übermäfsig in Anspruch genommen werden. Letztere sollten in ihren Entwicklungsjahren überhaupt vor starker Anstrengung, geistiger wie körperlicher, bewahrt werden. Es kommt dazu, dafs alles vermieden werden mufs, wodurch das Geschlechtsleben in dieser Entwicklungsperiode geweckt und intensiver gestaltet wird, dafs dagegen dahin zu wirken ist, dafs es möglichst lange schlummert, damit in solcher Übergangsperiode zunächst die körperliche, geistige und sittliche Kraft gewonnen werden kann, deren Vorhandensein den herangewachsenen Menschen befähigt, auch seine sexuellen Triebe zu seinem und seiner Mitmenschen Heile zu gebrauchen. Man darf bei dieser Frage nicht vergessen, dafs bei dem heutigen Kulturleben seit vielen Jahrzehnten in zahlreichen Geschlechtern das sexuelle Leben unnatürlich gesteigert ist und dafs dadurch auch der Erzieher im Alumnate mit vielen Vertretern einer jungen Generation zu rechnen hat, denen ein fast krankhafter Trieb auf diesem Gebiet angeboren ist. Es ist gar nicht abzusehen, welche Erschwerung seiner gesamten Arbeit damit erfolgen mufs. Das Gesagte schliefst nicht aus, dafs auch manche Knaben und Mädchen in höherem Alter unbedenklich nebeneinander im Alumnat erzogen werden können, solche, die nicht stark sinnlich

veranlagt sind und deren Charakterentwicklung keine bedeutenden Schwierigkeiten macht.

9. **Landerziehungsheime für Mädchen.** Aus diesen Erwägungen heraus haben sich neben den Landerziehungsheimen für Knaben solche für Mädchen gebildet. Es sind als zuerst entstandene zu nennen das in Wannsee bei Berlin, jetzt in Sieversdorf bei Buckow, sowie das zu Gaienhofen am Bodensee; die Gründerin auf diesem Gebiet ist Frau Berta von Petersenn. In diesen wird nach den soeben dargelegten Grundsätzen erzogen. Es wird nur soweit von diesen abgewichen, als die weibliche Natur der Zöglinge dazu zwingt. So wird natürlich im Unterricht und bei der praktischen Arbeit auch alles das mit in Betracht gezogen, was die spätere Hausfrau und Mutter der Kinder nötig hat. Es soll auf der einen Seite auf diesen natürlichen Beruf vorbereitet, auf der andern Seite das Mädchen auch so erzogen werden, dafs, falls es nicht zu diesem Beruf gelangt, es in der Lage ist, eine selbständige Stellung im Leben einzunehmen, auf eignen Füfsen stehend sich sein Brot zu verdienen. Vor allen Dingen soll es zu einem gesunden, charakterfesten Menschen von Herz und Gemüt heranwachsen, das nicht die oberflächliche Bildung der bisherigen sog. höhern Töchterschulen erhält, sondern eine solche, die den Namen einer wissenschaftlichen und künstlerischen verdient.

10. **Der Verkehr zwischen den Landerziehungsheimen.** Zwischen den Landerziehungsheimen für Knaben und Mädchen haben zu den verschiedensten Zeiten Besuche stattgefunden, auf den Hochschulen haben dann die Glieder der beiderseitigen Heime miteinander verkehrt und es hat sich herausgestellt, dafs völlige Harmlosigkeit und Natürlichkeit der beiden Teile vorhanden war. Wenn wir Knaben sowohl wie Mädchen an den geeigneten Plätzen zu gesunden, kraftvollen, tüchtigen Menschenkindern heranwachsen lassen, so können wir vollständig sicher sein, dafs sie später in der richtigen Weise miteinander leben werden.

Diesen Verkehr der herangewachsenen Geschlechter und ebenso die weitere Pflege des Zusammenhangs zwischen dem Heim und den aus dem Heim geschiedenen Zöglingen begünstigt der schon erwähnte Verband ehemaliger Bürger und Bürgerinnen der Landerziehungsheime. Die Glieder derselben treffen sich ein oder mehrere Male im Jahr, wenn möglich in einem Heim zu einer Gesamtversammlung, und sowie mehrere am Platze leben, bilden sie dort kleinere Gruppen.

11. **Das Jahrbuch.** Ein Jahrbuch (R. Voigtländers Verlag in Leipzig) erhält nicht nur den Zusammenhang mit den ehemaligen Schülern, sondern pflegt auch die Beziehungen zwischen den ehemaligen Schülern der Landerziehungsheime selbst. In einem Teil dieses Jahrbuches berichten die Ausgeschiedenen über ihr Leben, während in einem anderen Teil die Eltern der Schüler in allen Fragen der Erziehung zu Wort kommen. Natürlich finden auch alljährlich wenigstens zwei Elternversammlungen statt, in denen alle Angelegenheiten der Heimerziehung behandelt werden.

12. **Lebens- und Ernährungsweise. Kleidung.** Die Lebensweise der im Heim aufwachsenden männlichen und weiblichen Jugend unterscheidet sich in manchem von der im heutigen Kulturleben üblichen. Die Kleidung ist eine zweckentsprechendere, einfachere (für das Spiel: sandalenartige Schuhe, kurze Strümpfe, kurze, unten offene, bis zur Kniescheibe reichende Beinkleider, an Wäsche: Sweater oder Lahmannhemden, jedenfalls Ausschlufs alles Gesteiften und Geplätteten, Ausschlufs der Weste und aller unporösen Futterstoffe, Gürteljacke aus porösem Stoff.) Im allgemeinen befolgt man die ausgezeichneten Grundsätze des verstorbenen Dr. Lahmann auf dem Gebiet der Kleidung und Ernährung. Dieser grofse Organisator hat auch für die Erziehung Beachtenswertes geleistet. In der Ernährung ist der Alkohol ausgeschlossen, weil er dem Kinde unter allen Umständen schädlich ist, ferner jede Art stark gewürzter Speise; die vegetabile wird bevorzugt und stets reichlich verabfolgt. Auch der Genufs von Getränken wie Kaffee und Tee wird möglichst eingeschränkt, dagegen der von Milch und Kakao bevorzugt. Die äufsere Form wird nur insoweit gepflegt, als sie der Ausdruck einer Empfindung und Gesinnung ist.

13. **Bedeutung der Schulen für eine innere Reform des Lebens.** Es drängt sich die Frage auf, wie sich nun die in der dargelegten Weise in einer gewissen Abge-

schiedenheit des Waldes, Gebirges, Landes herangewachsene Jugend dann später in der »grofsen Welt«, im öffentlichen Leben zurecht findet. Gewifs geht das nicht ohne Schwierigkeit ab und gewifs weicht der ehemalige Bürger eines Landerziehungsheims, dem die Lebensweise dieses in Fleisch und Blut übergegangen und Sache der Gesinnung geworden ist, in manchen Punkten von den im gegenwärtigen Leben herrschenden Gepflogenheiten ab. Er wird vielfach nicht geneigt sein, sich diesen anzuschliefsen. Das würde ja aber nur dann zu bedauern sein, wenn diese öffentlichen Gewohnheiten gesund und zweckdienlich wären. Dies kann man nun keineswegs behaupten. Jeder Unbefangene wird vielmehr überzeugt sein, dafs unsere Lebensgewohnheiten einer durchgreifenden Änderung auf den verschiedensten Gebieten bedürfen. Diese unnatürliche, unzweckmäfsige und unhygienische Lebensweise hat einen häfslichen Typus der Menschengestalt bei uns geschaffen, der unendlich abweicht von dem der uns verwandten alten Hellenen und dem der englisch-schottischen Aristokratie. Weil die körperliche Erziehung in der Jugend nicht zu ihrem Recht gelangt, hat auch der Erwachsene zumeist nicht das Bedürfnis, sich die notwendige körperliche Betätigung zu verschaffen, und so leidet dann seine körperliche Gestalt und damit auch seine Leistungsfähigkeit überhaupt. Die Kraft der Generation ist geschwächt worden. Die Spuren einer Degeneration sind nur zu deutlich zu bemerken und Alkoholismus und sexuelle Unsitten tun dabei das Übrige. Ernste Männer und Frauen arbeiten seit lange daran, z. B. die Trink- und Efsunsitten, die Sinnlosigkeiten in der Kleidung, das unhygienische Leben und Arbeiten, den häfslichen Luxus, vor allen Dingen die verweichlichte, schwelgerische, auf sexuellem Gebiet vielfach entartete Lebensweise umzugestalten. Mit ganzem Erfolg wird dieses aber nur geschehen können, wenn bei der Jugend begonnen wird. Falls diese wirklich die gesunden, dem Körper und Geist zuträglichen Lebensgewohnheiten auch nach dem Ausscheiden aus der Schule befolgt, das in der Schule gepflegte Leben fortsetzend, so wird ein Vernünftiger, Vaterland und Menschheit Liebender sich darüber nur freuen und es nur begünstigen können, auch da, wo es ihm vielleicht etwas unbequem ist. Nur die Sklaven der Mode und des Herkommens werden sich darüber ereifern. Ja, der etwaige Widerstand und die Schwierigkeiten, die der junge Mensch findet, werden seinen Charakter stählen. Durch Erziehungsstätten, welche zu vernünftiger Lebensweise gewöhnen, kann und soll somit eine Reform der öffentlichen Lebensweise und Sitte angebahnt und begünstigt werden.

Aber nicht nur in den Fragen des äufsern Lebens, der Kleidung, Nahrung, Lebensform, Beschäftigung, sondern vor allen Dingen auch in der Gesinnung, in der Beurteilung und Behandlungsweise der Menschen soll die Erziehungsschule oder das Heim edle Lebensgewohnheiten in die Wirklichkeit einführen. Das Unnormale auf diesem Gebiete ist falsche Unterwürfigkeit, Sklavenhaftigkeit auf der einen, herrisches, kaltes Wesen auf der andern Seite. Leider mufs man wohl sagen, dafs gerade auch die Schule die Herrschaft dieser Verkehrsweise der Menschen untereinander hervorgerufen oder mindestens begünstigt hat. Der Lehrer der Vergangenheit hat in dem Schüler in erster Linie den Untergeordneten erblickt, dem gegenüber er zu befehlen hat. Dabei hat er sich vor allem auf die aus seinem Amte und seinem überlegenen Alter erwachsende Autorität gestützt. Ganz anders der Lehrer der neuen Schule und die Eltern der neuen Familie. Sie stützen sich nur auf natürliche Autorität, die aus ihrer geistigen, sittlichen Überlegenheit erwächst. Sie versuchen, das Kind seiner Eigenart entsprechend heranzubilden. Tun sie z. B. das, so geht der Unterricht nicht einseitig aus den Erwägungen allmächtiger Schulmonarchen in dumpfen Beratungsräumen hervor, sondern er folgt den Instinkten und Bedürfnissen einer unverbildeten, gesunden und frohen Jugend. Der Erzieher lebt mit dieser noch einmal ein Jugendleben, gibt sich ihr gegenüber als Mensch, pflegt so echte Humanität, duldet auch nur echt humane Lebensweise unter den Kameraden, damit durch die Erziehung menschlichere Denk- und Handlungsweise um ihn herum entstehen und von denen, die durch ihn beeinflufst sind, auch in das spätere Leben hineingetragen werden.

Ebenso wie die soziale mufs auch die politische Denk- und Handlungsweise der Jugend durch eine derartige Erziehungsschule gepflegt werden. Diesem Zweck dient in unterrichtlicher Beziehung vor allem der historische Unterricht. Er soll den Zögling zum geschichtlichen Urteil und Verständnis über Wesen und Entwicklung politischer Erscheinungen, insonderheit der Eigenart des eignen Volkstums bringen. Darin aber kann dieser auch ferner geschult werden durch besondere Einrichtungen, wie Debattierabende, durch welche auch seine Rede- und Ausdrucksfähigkeit geübt werden sollen.

14. Landerziehungsheime im Ausland. Als Alumnate der gekennzeichneten oder ähnlicher Art findet man in England die New School Abbotsholme bei Rocester in Derbyshire. Diese ist vor ungefähr 15 Jahren von Dr. Cecil Reddie gegründet worden. Sie umfafst die verschiedenen Altersstufen in einem Heim, und zwar nur Knaben von 10—18 Jahren. Diese Schule ist für die Gründung der genannten deutschen Alumnate von Einflufs gewesen, insofern als der Begründer der deutschen Schule dort seine pädagogischen Ideale zum Teil verwirklicht fand und zum praktischen Tun dadurch ermutigt wurde. Von einem ehemaligen Lehrer Abbotsholmes ist in England die Gründung der Schule zu Bedales ausgegangen, woselbst eine Zusammenerziehung beider Geschlechter im Alumnat versucht wird. In Frankreich ist durch die Anregung der englischen New School von dem Sozialpolitiker Edmond Demolins die Ecole des Roches gegründet worden. Schulen derselben Art sind zu Liancourt und an anderen Orten Frankreichs.

In der Schweiz ist am Bodensee von zwei ehemaligen Lehrern des Landerziehungsheims das Schweizer Landerziehungsheim zu Glarisegg bei Steckborn gegründet. Die Durchführung des Prinzipes der Coeducation ist von zwei ehemaligen Lehrern des Landerziehungsheims Ilsenburg versucht worden zu Laubegast in der Nähe von Dresden. Auch an andern Plätzen sind Landerziehungsheime entstanden und zwar nicht nur in Deutschland, sondern auch in Polen, Norwegen, Dänemark, Rufsland.

Literatur über die Landerziehungsheime: Emlohstobba (seit einigen Jahren vergriffen und nicht wieder aufgelegt). Berlin 1898. — Dr. Cecil Reddie, New School Abbotsholme. — Die Jahresberichte d. Deutschen Landerziehungsheime. 1.—8. Jahr. Leipzig (R. Voigtländers Verlag). — Die Grundsätze u. Organisation der Landerziehungsheime. — Landerziehungsheime. Inaugural-Dissertation von Wilh. Frey. Leipzig.

Schlofs Bieberstein b. Fulda. H. Lietz.

Ländliche Wohlfahrtspflege

s. Heimatkunst und Heimatpflege

Landwirtschaftliche Lehranstalten

I. In Preufsen. 1. Die Schulen. A. Niedere Schulen: a) Ackerbauschulen, α) theoretisch-praktische, β) theoretische, b) landwirtschaftliche Winterschulen. B. Höhere Schulen: Die Landwirtschaftsschulen, a) Einrichtung, b) pädagogische Bedeutung, α) Betrieb des naturwissenschaftlichen Unterrichts, β) freie Gestaltung des Lehrplans, γ) Möglichkeit der Konzentration, δ) die Landwirtschaftsschulen als Glied eines künftigen Systems von Berufsschulen. 2. Die Lehrer: A. Vorbildung, a) fachliche, b) pädagogische; B. Äufsere Stellung. — II. In den übrigen Staaten des deutschen Reiches und in Österreich. A. Niedere Schulen: a) Ackerbauschulen, b) Landwirtschaftliche Winterschulen. B. Landwirtschaftsschulen.

Da die landwirtschaftlichen Lehranstalten hier nicht vom landwirtschaftlichen, sondern vom pädagogischen Standpunkte zu betrachten sind, so schliefse ich den akademischen Unterricht aus und handle nur von den landwirtschaftlichen Schulen.

I. In Preußen. 1. Die Schulen. A. Niedere Schulen. a) Die älteste Form landwirtschaftlicher Schulen in Preufsen und in Deutschland überhaupt sind die Ackerbauschulen. Dieselben sind, nach der Definition des preufsischen Ministeriums für Landwirtschaft, Domänen und Forsten, niedere landwirtschaftliche Unterrichtsanstalten, »welche die Kenntnisse der absolvierten Volksschule voraussetzen. Sie haben die Aufgabe in einem theoretischen bezw. theoretisch-praktischen Kursus von 1 $^1/_2$ bis 2 Jahren solchen Schülern, welche auf eine tüchtige Berufsbildung bedacht sind und die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst nicht erstreben wollen oder bereits auf einer anderen, nicht landwirtschaftlichen Lehranstalt erworben

haben, Gelegenheit zum Erwerbe der nötigen Kenntnisse zu geben, welche zu einem rationellen, den Zeitverhältnissen entsprechenden Betriebe der Landwirtschaft erforderlich sind.« Sie suchen dies Ziel zu erreichen durch Unterricht in den Elementarfächern (der meist noch sehr nötig ist), in den Naturwissenschaften und in der Landwirtschaft. Sie unterscheiden sich in theoretisch-praktische und in rein theoretische Ackerbauschulen.

α) Theoretisch-praktische Ackerbauschulen sind solche, welche mit einer Gutswirtschaft verbunden sind, in welcher die Schüler zugleich praktisch arbeiten. Es gab deren 1895:

in Ostpreufsen	3	mit	67	Schülern
„ Westpreufsen	1	„	6	„
„ Brandenburg	2	„	96	„
„ Schlesien	1	„	60	„
„ Sachsen	1	„	83	„
„ Westfalen	2	„	49	„
„ Hohenzollern	1	„	15	„
zusammen	11	mit	376	Schülern.

3 von diesen Schulen waren Stiftungen, 8 Privatunternehmungen mit Provinzialunterstützung. Entstanden sind von ihnen 1841—50 2, 1851—60 2, 1861—70 1, 1871—80 4, 1881—90 2.

β) Theoretische Ackerbauschulen sind solche, welche nicht mit einer Gutswirtschaft verbunden sind, und in welchen die Schüler daher auch in der Landwirtschaft nicht durch Ausführung landwirtschaftlicher Arbeiten, sondern durch schulmäfsigen Unterricht unterwiesen werden (wobei natürlich eine vorangehende oder nachfolgende praktische Lehrzeit vorausgesetzt wird). Solcher Schulen gab es Ende 1895:

in Brandenburg	1	mit	60	Schülern
„ Schleswig-Holstein . .	3	„	194	„
„ Hannover	6	„	298	„
„ Westfalen	3	„	53	„
„ der Rheinprovinz . .	1	„	4	„
zusammen	14	mit	609	Schülern.

7 von diesen Schulen waren städtische, 3 Kreis-, 1 Provinzial-, 3 Vereins-, 1 Privatunternehmungen. Entstanden sind von ihnen 1851—60 2, 1861—70 5, 1871 bis 80 4, 1881—90 3, 1891—95 1.

Von diesen beiden Schularten ist die erste im Rückgange, die zweite nicht im Fortschreiten begriffen: 1904—5 gab es nur noch 7 theoretisch-praktische Ackerbauschulen (davon in Ostpreufsen nur noch 1, die 1905 ebenfalls geschlossen ist) und 14 theoretische Ackerbauschulen, zusammen mit 1224 Schülern. Den Grund davon bildeten zwei Übelstände, welche zu Wandlungen führten.

Der eine Übelstand war, dafs diese Schulen im Sommer nur schwach besucht waren (und auch noch sind, denn die obigen Schülerzahlen gelten für den Winter), weil die Schüler alsdann von ihren Eltern zur Arbeit gebraucht wurden. Der zweite Übelstand war die aufserordentlich ungleichmäfsige Vorbildung der Schüler, welche zwischen der dürftigsten Dorfschulbildung und dem Primanerstandpunkt variierte. Der Unterricht mufste naturgemäfs sich nach der ersteren richten; auf diese Weise war aber für Schüler, welche von höheren Schulen kamen, sehr schlecht gesorgt. Diese Übelstände führten zu zwei neuen Schulformen, der landwirtschaftlichen Winterschule und der Landwirtschaftsschule.

b) Die landwirtschaftlichen Winterschulen sind nach der Definition des Ministeriums »auf der Volks- und Fortbildungsschule weiterbauende Fachschulen, bestehend aus zwei Winterkursen. Die Anstalten haben die Aufgabe, den Söhnen solcher Landwirte, welche die Arbeitskraft derselben während des Sommerhalbjahres nicht entbehren können, oder denjenigen jungen Landwirten, welche ihrer Verhältnisse halber sich nicht in der Lage befinden, den zweijährigen Kursus einer Ackerbauschule zu absolvieren, dasjenige Mafs von praktisch verwertbaren Kenntnissen zu verleihen, dessen sie bedürfen, um die Landwirtschaft mit Vorteil zu betreiben und ihre künftige Stellung im Gemeindeleben den gesetzlichen Voraussetzungen und Anforderungen entsprechend ausfüllen zu können.«

Die Unterrichtsgegenstände, welche sie zu diesem Zwecke betreiben, sind Deutsch, Rechnen, Naturwissenschaften (besonders Chemie) und Landwirtschaftslehre (Pflanzenproduktions-, Tierproduktions- und Betriebslehre). Manche lehren aufserdem auch noch Geometrie, Geographie, Geschichte u. a.

Es gab in Preufsen an landwirtschaftlichen Winterschulen: (S. nebenst. Tab.)

Aufserdem noch weitere, welche mit Ackerbauschulen verbunden und bei diesen bereits mitgezählt sind, so dafs die Schüler-

	1895–96		1904–05	
		mit Schülern		mit Schülern
in Ostpreufsen . . .	6	179	11	392
„ Westpreufsen . . .	3	57	5	183
„ Brandenburg . . .	3	93	2	37
„ Pommern	2	18	4	163
„ Posen	2	61	7	190
„ Schlesien	5	385	8	540
„ Sachsen	6	306	9	537
„ Schleswig-Holstein .	4	78	6	297
„ Hannover	18	696	22	1020
„ Westfalen	13	619	15	813
„ Hessen-Nassau . .	11	262	8	281
„ der Rheinprovinz .	25	638	33	889
„ Hohenzollern . . .	1	20	1	24
zusammen	99	3412	131	5366

zahl der Ackerbauschulen eigentlich niedriger und die der Winterschulen höher ist als angegeben.

83 landwirtschaftliche Winterschulen sind Unternehmungen von Landwirtschaftskammern und landwirtschaftlichen Vereinen, 9 von Stadt- oder Landgemeinden, 33 von Kreisen, 1 des Kommunalverbandes Hohenzollern; 5 sind Unternehmungen von Stiftungen der Privaten. Entstanden sind von ihnen 1861—70 2 (nach süddeutschem Muster; denn in Süddeutschland waren Schulen dieser Art schon früher errichtet worden), 1871—80 23, 1881—90 37, 1891 bis 95 36, 1896—1904 32. Die Zahl dieser Schulen ist also in raschem Wachsen begriffen, und das Ziel des landwirtschaftlichen Ministeriums ist, es in weiteren 15 Jahren dahin zu bringen, dafs jeder Kreis seine landwirtschaftliche Winterschule habe.

Der Lehrkursus ist bei den meisten Schulen auf 2 Winter berechnet; dabei sind sie entweder einklassig oder (bei gröfserer Schülerzahl) zweiklassig. In den einklassigen Schulen werden die Schüler beider Winter zusammen unterrichtet; in den zweiklassigen Schulen bilden die Schüler des ersten Winters die Unter-, die des zweiten Winters die Oberklasse.

Das Lehrpersonal der einklassigen Winterschule besteht gewöhnlich aus einem Landwirtschaftslehrer, welcher den naturwissenschaftlichen und landwirtschaftlichen Unterricht erteilt, dem Kreistierarzt und einigen Lehrern des Ortes, welche in den Elementarfächern unterrichten; in den zweiklassigen Schulen kommt ein zweiter Landwirtschaftslehrer hinzu.

Die Lehrpläne der landwirtschaftlichen Winterschulen (wie auch der Ackerbauschulen) sind teils individuell teils provinziell verschieden: in mehreren Provinzen haben die Landwirtschaftskammern ihnen Normal-Lehrpläne vorgeschrieben. Als Beispiel eines solchen folge hier der Normal-Lehrplan für die (6) landwirtschaftlichen Winterschulen des Regierungsbezirks Kassel (vom Jahre 1903).

I. Allgemeine Bestimmungen.

§ 1. Die landwirtschaftlichen Winterschulen für den Regierungsbezirk Kassel sind Fachschulen, welche auf der Volks- und Fortbildungsschule weiter bauen und aus zwei Winterkursen bestehen. Sie haben die Aufgabe, den Söhnen solcher Landwirte, welche die Arbeitskraft derselben während des Sommerhalbjahres nicht entbehren können, dasjenige Mafs von praktisch verwertbaren Kenntnissen und Fähigkeiten zu vermitteln, dessen sie bedürfen, um die Landwirtschaft mit Vorteil betreiben und ihre künftige Stellung im Gemeindeleben den gesetzlichen Voraussetzungen und Anforderungen entsprechend ausfüllen zu können.

§ 2. Die Lehrgegenstände dieser Schulen sind: Deutsch, Rechnen, Feldmessen und Planzeichnen, Physik, Chemie, Botanik und Pflanzenproduktionslehre, Zoologie, Tierproduktionslehre und Tierheilkunde, Betriebslehre und Buchführung, Gesetzeskunde.

§ 3. Diese Lehrgegenstände sind so zu betreiben, dafs die Schüler Interesse dafür gewinnen, und dafs dadurch auch die Beobachtungs- und Urteilsfähigkeit der Schüler entwickelt wird. Was die Kenntnisse betrifft, so ist auf Gründlichkeit, Sicherheit, Leichtigkeit und Gewandtheit in der Anwendung derselben mehr Gewicht zu legen, als auf ihren Umfang.

§ 4. Für die in § 2 genannten Lehrgegenstände sind, wenn man das Winterhalbjahr zu 20 Wochen rechnet, wöchentlich mindestens 28 Stunden, also in jedem Winter etwa 560 Stunden zu verwenden.

§ 5. Davon sollen entfallen auf

Deutsch	etwa	160	Stunden,
Rechnen	„	160	„
Feldmessen und Planzeichnen	„	40	„
Physik und Chemie	„	200	„
Botanik und Pflanzenproduktionslehre	„	200	„
Zoologie, Tierproduktionslehre und Tierheilkunde	„	200	„
Betriebslehre und Buchführung	„	120	„
Gesetzeskunde	„	40	„
zusammen		1120	Stunden.

§ 6. Stunden, welche über die Zahl von wöchentlich 28 hinausgehen, sind nach dem Ermessen jeder Schule entweder zur Verstärkung der obigen Lehrgegenstände oder zur Einführung weiterer Lehrgegenstände zu verwenden.

II. Lehraufgaben.

§ 7. Im deutschen Unterricht sind die Schüler weiter im richtigen und zusammenhängenden Sprechen, im Lesen und im Schreiben (gute Handschrift, Rechtschreibung und Zeichensetzung) zu üben und insbesondere zur Abfassung der in der landwirtschaftlichen Praxis vorkommenden Geschäftsaufsätze anzuleiten. Die zu alledem nötigen Lese-, Diktat- und Aufsatzstoffe sind der Landwirtschaft oder den ländlichen Verhältnissen zu entnehmen. Umgekehrt sind die Unterrichtsstoffe in den anderen Lehrfächern so zu behandeln, dafs dabei auch die formalen Zwecke des deutschen Unterrichts gefördert werden.

§ 8. Rechnen. Die 4 Spezies in ganzen Zahlen, gemeinen und Dezimalbrüchen, angewandt auf Flächen- und Körperberechnung, auf Zins- und andere Geschäftsrechnungen, insbesondere aber auf die Gegenstände der landwirtschaftlichen Produktions- und Betriebslehre.

§ 9. Feldmessen und Planzeichnen. Vermessen von Flächen nach der Dreiecks- und Standlinienmethode mit Fluchtstäben, Mefslatten, Mefsband, Winkelkreuz und Winkeltrommel. Nivellieren eines Grabens, eines Weges und einer Fläche mit Richtscheit und Kanalwage. Kartieren der vermessenen Flächen, Längenprofil.

§ 10. Physik. A. Aus der Mechanik: Das Gewicht der Körper, die Wagen. Das spezifische Gewicht, Senkwagen, das Schwimmen der Körper. Das Heben von Lasten, Hebebaum, Rolle, Flaschenzug, Winden, Schrotleiter, Rampe. Schleifen und Fahren, Bremse. Das Anspannen. Wasserleitung, Haarröhrchenanziehung, die Pumpen und Spritzen. Die Werkzeuge. Wasserräder, Windräder, Turbinen. B. Aus der Wärmelehre: Der Boden und die Sonnenwärme, Wärmeaufnahme und -Abgabe durch den Boden, kalte und warme Böden, Wärmeleitung, spezifische Wärme. Der Frost und der Boden, Schneeschutz, Ausdehnung der Körper durch die Wärme. Der Boden und die Verdunstung, Sieden, Destillation, Thermometer. Heizung, Dampfmaschine, Motore. C. Aus der Witterungskunde: Der Wind, seine Entstehung, Luftdruckverteilung, Barometer, Wetterkarten. Winddrehung, Wind und Wärme. Luftfeuchtigkeit, Niederschläge, Wind und Wetter. Wettervoraussage. D. Aus den übrigen Abschnitten: Die Fortpflanzung des Schalles, Echo. Spiegel. Winkelspiegel zum Feldmessen. Fernrohre. Gewitter, Blitzableiter. Elektrische Beleuchtung und Kraftübertragung.

§ 11. Chemie (und Mineralogie). A. Aus der anorganischen Chemie. 1. Die Luft: Verbrennung, Stickstoff, Sauerstoff, Oxyde, Element, Verbindung, Formeln. Oxyde von Kohlenstoff und Schwefel. 2. Das Wasser: Wasserstoff, Atom, Molekül, Schwefelwasserstoff, Sulfide, Kohlensäure, schweflige Säure, Schwefelsäure, Vitriolbildung, Salze, Kochsalz und Viehsalz, Gewinnung derselben, Chlor, Natrium, Salzsäure, Glaubersalz, Soda, Basen, Säuren, Salze und deren Umbildung, Eisenoxydul und -oxyd. 3. Kalkstein: Kalkbrennerei, Löschen des Kalkes, Mörtel, Kalksalze, Kalkdünger, doppeltkohlensaurer Kalk. 4. Gips: gebrannter Gips. 5. Sand: Silicium, Silikate. 6. Lehm. 7. Ton: Tonerde, Aluminium und seine Salze. 8. Mergel. 9. Holzasche: Pottasche, Kali, Kalium und seine Salze, Feldspate, Verwitterung, Absorption, Kainit, Karnallit, Magnesia, Magnesiumsalze, konzentrierter Kalidünger. 10. Knochenasche: Phosphorsäure und ihre Salze, Phosphor, Phosphorite, Aufschliefsen der Phosphate, Superphosphat, Doppelsuperphosphat, Präzipitat, Zurückgehen derselben, Thomasmehl. 11. Jauche und Stallmist: Stallammoniak, Ammoniak, Ammonium und seine Salze, Konservierung des Stallmistes, schwefel-

saures Ammoniak, Mauerfrafs, Salpeter, Salpetersäure und ihre Salze, Chilisalpeter, Peruguano. — B. Aus der organischen Chemie: 1. Kartoffel: Holzfaser, Cellulose, Albumin, Stärke, Dextrin, Pülpe. 2. Getreide: Kleber. 3. Hülsenfrüchte: Legumin. 4. Rübe: Zucker, Zuckerfabrikation, Schnitzel, Scheideschlamm, Melasse, Amide. 5. Raps: pflanzliche Fette, Ölkuchen. 6. Tierische Häute, Wolle, Knorpel; Knochen: Leim, Knochenmehl. 7. Talg: tierische Fette. 8. Fleisch und Blut: Fibrine, Hühnereiweifs. 9. Milch: Butterfett, Käsestoff, Milchzucker, Margarine. 10. Mälzerei: Diastase, Malzzucker. 11. Brauerei: Hefe, Treber, geistige Gärung. 12. Brennerei: Alkohol, Fuselöle, Schlempe; Essig. 13. Weinbereitung: Frucht- und Traubenzucker, Trester. 14. Zersetzung von Holz, Nahrungs- und Futterstoffen durch Fäulnis, Konservierung derselben durch Dörren, chemische Mittel und Säuerung; Milchsäure, Buttersäure. 15. Desinfektion von Geräten und Räumlichkeiten.

§ 12. Pflanzenproduktionslehre nebst dem dazu Nötigen aus der Botanik. A. Allgemeiner Pflanzenbau. 1. Entwicklung der Pflanzen. Bau eines Getreidekornes. Keimung desselben und Entwicklung der jungen Pflanze. Bau und Keimung einer Bohne (oder einer anderen Dikotyle). 2. Die Saat: Saatgut und dessen Prüfung, Saatmethoden, Säemaschinen. 3. Die Pflege: Mafsregeln zur Förderung des Wachstums. Schutzmafsregeln gegen Witterungseinflüsse und Feinde aus der Tier- und Pflanzenwelt. Schädliche Insekten und deren Metamorphose. Schutz nützlicher Tiere. Pilze und Bakterien. 4. Die Ernte. Aberntung und Einbringung. Handgeräte und Mähmaschinen. Gewinnung und Reinigung der Körner: Drusch und Dreschmaschinen, Reinigungsmaschinen. Aufbewahrung der erdroschenen Körner, Lagerhäuser. 5. Ernährung der Pflanzen. Welche Stoffe braucht die Pflanze? Welche Pflanzenteile nehmen dieselben auf? Wie ist die Pflanze zusammengesetzt? (Zellen). Wie gelangen die Bodennährstoffe in die Wurzelzellen? Wie kommt der Kohlenstoff in die Blätter? Wie geschieht das Aufsteigen der Nährstofflösung? Was geschieht mit den aufgenommenen Nährstoffen? Was geschieht mit der gebildeten Stärke? Decken alle Pflanzen ihren Kohlenbedarf aus der Luft? (Parasiten-Pilze). Decken alle Pflanzen ihren Stickstoffbedarf aus dem Boden? 6. Bodenkunde. Bestandteile des Ackerbodens und deren Eigenschaften. Bodenanalyse. Die Bodenarten, ihre Entstehung, ihre Eigenschaften und Erklärung derselben. 7. Die Bodenbearbeitung. Zweck derselben. Pflug, Egge, Grubber, Walze, Schleife. Bodengare, Brache. 8. Düngerlehre. Zweck der Düngung. Stallmist, Jauche, Kompost; deren Gewinnung, Behandlung und Verwendung. Gründüngung. Käufliche Düngemittel (Chilisalpeter, schwefelsaures Ammoniak, Superphosphate, Thomasmehl, Knochenmehl, Guano, Kainit, Karnallit, konzentrierte Kalisalze) und deren Verwendung. Anwendung von Kalk. 9. Meliorationen: Entwässerung. — B. Spezieller Pflanzenbau. Die Besprechung einer jeden Kulturpflanze beginnt mit der Feststellung ihrer botanischen Kennzeichen; bei der Pflege der einzelnen Pflanzen sind ihre pflanzlichen und tierischen Feinde zu behandeln. 10. Halmfrüchte: Weizen, Roggen, Hafer, Gerste. 11. Hülsenfrüchte: Erbsen, Bohnen. 12. Knollen- und Wurzelgewächse: Kartoffeln, Runkelrüben, Zuckerrüben; kürzer: Kohlrübe, Weifsrübe, Möhre. 13. Futterpflanzen: Die Kleearten, besonders Rotklee und Luzerne; Wickfutter, Mais; kürzer: Lupinen, Esparsette, Serradella, Senf. 14. Ölpflanzen: Raps, Rübsen. 15. Gespinstpflanzen: Lein. 16. Wiesenbau. Die wichtigsten Gräser und ihre botanischen Merkmale. Pflege der vorhandenen Wiesen: Bewässerung, Düngung, Eggen. Schutz gegen Witterungsungunst und Feinde aus dem Tier- und Pflanzenreich. Die Ernte. Die Aufbewahrung des Heues. Verbesserung schlechter Wiesen. Neuanlage von Wiesen und Weiden. 17. Obstbau: Pflege der vorhandenen Bäume. Mafsregeln zur Förderung des Wachstums und zur Abwendung von Schädigungen. Ernte des Obstes. Verwertung desselben durch Verkauf, Dörren, Weinbereitung. Neuanpflanzung von Obstbäumen, Sortenwahl, Erziehung von jungen Bäumen. 18. Gemüsebau. Anbau der lokal wichtigsten Gemüsearten: Kulturbedingungen, Saat bezw. Pflanzung, Düngung, Pflege, Ernte und Verwertung. Anlage und Unterhaltung der Gemüsegärten.

§ 13. Tierproduktionslehre und Tierheilkunde nebst dem dazu Nötigen aus der

Zoologie. 1. Rindviehhaltung. a) Bau und Leben des Rindes. b) Gesundheitspflege: Stalleinrichtung, Haut- und Hufpflege, Schutz gegen lästige Insekten, Behandlung bei der Ausnutzung zur Arbeit (Hufbeschlag). c) Erkennung der wichtigsten Rindviehkrankheiten und Verfahren beim Auftreten derselben: Verwundungen, Entzündungen, Knochenbrüche, Eingeweidebrüche; Katarrhe, Blähsucht, Verstopfung, Durchfall, Tuberkulose, Maul- und Klauenseuche, Milzbrand, Rinderpest, Lungenseuche; Geburtshilfe und Kalbefieber. Gesetzliche Bestimmungen über den Viehhandel (Gewährsmängel). d) Fleischnutzung: Verkauf nach Lebend- und Schlachtgewicht, Schlachtverfahren. 2. Pferdehaltung. a) Bau des Pferdes. b) Gesundheitspflege: Stalleinrichtung, Hautpflege, Schutz gegen lästige Insekten und Schmarotzer, Hufpflege, und Hufbeschlag, Behandlung bei der Arbeit. c) Erkennung der wichtigsten Pferdefehler und Pferdekrankheiten und Verfahren beim Auftreten derselben: Spat, Gallen, Wundbehandlung; Kolik, Dämpfigkeit, Kehlkopfpfeifen, Druse, Dummkoller, Stetigkeit, Rotz, Wurm, Koppen, periodische Augenentzündung. Gesetzliche Bestimmungen über den Pferdehandel (Gewährsmangel). 3. Schweinehaltung. a) Bau des Schweines. b) Gesundheitspflege: Stalleinrichtung, Hautpflege. c) Erkennung der wichtigsten Krankheiten und Verfahren beim Auftreten derselben: Rotlauf, Schweineseuche, Tuberkulose, Finnen, Trichinen. d) Verkauf und Schlachtung, Gewährsmängel. 4. Fütterungslehre. Futtermittel: Heu, Grünfutterarten, Stroh, Spreu, Körnerfrüchte, Wurzeln und Knollen, Abfälle und Produkte der Mühlen, Brauerei, Brennerei, der Stärke-, Zucker- und Ölfabrikation; Fleischfuttermehl, Molkereiabfälle. Gewinnung derselben, äufsere Eigenschaften, chemische Zusammensetzung: Rohnährstoffe, Verdaulichkeit; Futtertabellen. Ihre Zubereitung (Maschinen). Wirkung für bestimmte Nutzungszwecke. Bedarf. Fütterungsnormen, Aufstellung von Futterrationen, Billigkeitsberechnung. Fütterung des Rindes, Pferdes und Schweines. Aufzucht der jungen Tiere. 5. Milchwirtschaft. Eigenschaften und Bestandteile der Milch. Gewinnung derselben. Einflüsse auf Menge und Güte der Milch. Behandlung und Verwertung: Süfserhaltung, Verkauf, Buttergewinnung (Rahmgewinnung, Zentrifugen, Butterfässer), Käsebereitung. 6. Rindviehzüchtung. Rindviehrassen. Zweck der Züchtung. Auswahl der Zuchttiere: Beurteilung der Leistungsfähigkeit, Erkennung des Alters. Die Zuchtarten. Körung. Zuchtgenossenschaften. 7. Pferdezüchtung. Pferderassen. Zweck der Züchtung. Auswahl der Zuchttiere: Beurteilung der Leistungsfähigkeit, Erkennung des Alters. Körung. Gestüte. 8. Schweinezüchtung und Schweinerassen. 9. Das Wichtigste von der Schafzucht. 10. Das Wichtigste über Geflügelzucht.

§ 14. Landwirtschaftliche Betriebslehre. 1. Benutzung des Bodens. Die Feldsysteme, welche für die betreffende Gegend in Betracht kommen. 2. Viehhaltung. Arbeitsvieh, inbesondere die Haltung von Rindvieh, Pferden, Schweinen, Schafen und Geflügel. 3. Bedarf und Unterhaltung von Gebäuden. 4. Bedarf und Beschaffung von Geräten und Maschinen. 5. Das Geld. Metall- und Papiergeld, Wechsel, Wertpapiere, Kurszettel, Börse. Ausleihen und leihweise Beschaffung von Geld. Spar-, Darlehns- und Vorschufskassen. Banken. Hypotheken. 6. Bedarf an menschlichen Arbeitskräften, Gewinnung und Entlohnung derselben. Arbeiterversicherung. 7. Versicherungen. Freiwillige Invaliditäts-Versicherung. Feuer-, Hagel-, Vieh-, Lebensversicherung. 8. Die Beschaffung und Erhaltung der zum Betriebe nötigen Vorräte. Landwirtschaftliche Konsumvereine. 9. Transportwesen: Eisenbahntarife. 10. Der Verkauf der Wirtschaftsprodukte. Märkte, genossenschaftlicher Absatz. 11. Kosten und Nutzen von Meliorationen, Konsolidation. 12. Kosten und Nutzen landwirtschaftlicher Nebengewerbe. 13. Aufstellung des Wirtschaftsplanes. 14. Kauf und Pacht eines Gutes. Abschlufs eines Kaufes. Pachtkontrakt. Gutsübernahme. 15. Die landwirtschaftlichen Vereine und die Landwirtschaftskammer für den Regierungs-Bezirk Kassel.

§ 15. Landwirtschaftliche Buchführung. Zweck derselben. Bücher und Register zur Ermittelung des Vermögens und des Reinertrages. Art der Feststellung des Reinertrages der Wirtschaft eventuell einzelner Betriebszweige, Berechnung des steuerpflichtigen Einkommens.

§ 16. Gesetzeskunde. Rechtsordnung.

Gemeinde. Kreis. Kommunalverband. Provinz. Staat. Reich.

§ 17. Die vorstehend (§ 7—16) verzeichneten Lehraufgaben sind nur für die Auswahl, nicht auch für die Anordnung des Lehrstoffs mafsgebend. Insbesondere können Abschnitte eines Lehrgegenstandes innerhalb eines anderen Lehrgegenstandes da eingefügt werden, wo sie in dem letzteren gebraucht werden, z. B. Abschnitte aus der Physik innerhalb der Chemie oder der Pflanzenproduktionslehre.

III. Stoffverteilung.

§ 18. Als Grundregel für die Verteilung der Lehraufgaben auf die beiden Winter ist anzusehen, dafs nicht mehr Lehrgegenstände als nötig nebeneinander betrieben werden, und die gleichzeitig betriebenen Lehrgegenstände einander nach Möglichkeit unterstützen müssen. Danach empfiehlt sich folgende Stoffverteilung.

§ 19. Für einklassige Winterschulen: Erster Winter (560 Stunden): Deutsch 80 Stunden: Geschäftsaufsätze zum Ackerbau und zur Gesetzeskunde. Rechnen 80 Stunden: Flächen- nnd Körperberechnung, Berechnungen zum Ackerbau. Feldmessen und Planzeichnen 40 Stunden. Physik und anorganische Chemie 120 Stunden. Pflanzenproduktionslehre nebst Botanik 200 Stunden. Gesetzeskunde 40 Stunden. — Zweiter Winter (560 Stunden): Deutsch 80 Stunden: Geschäftsaufsätze zur Viehzucht und Betriebslehre. Rechnen 80 Stunden: Berechnungen zur Viehzucht, Zins- und andere Geschäftsrechnungen zur Betriebslehre. Chemie 80 Stunden: Anorganische Chemie Abschnitt 1—2 (Luft, Wasser, Kohlenstoff), dann organische Chemie. Tierproduktionslehre und Tierheilkunde nebst Zoologie 200 Stunden. Betriebslehre und Buchführung 120 Stunden.

§ 20. Für zweiklassige Winterschulen: Unterklasse (560 Stunden): Deutsch 80 Stunden: Geschäftsaufsätze zur Produktionslehre (siehe unten) und Gesetzeskunde. Rechnen 80 Stunden: Flächen- und Körperberechnung. Berechnungen über Saat und Ernte. Feldmessen und Planzeichnen 40 Stunden. Physik und anorganische Chemie 160 Stunden. Pflanzenproduktionslehre nebst Botanik 80 Stunden: Entwicklung der Pflanzen, Saat, Pflege, Ernte, Wiesenbau, Obst und Gemüsebau (§ 12 Abschnitt 1—4, 16—18). Zoologie und Tierheilkunde 80 Stunden: Bau und Leben, Haltung und Pflege, Fehler und Krankheiten des Rindes, Pferdes und Schweines (§ 13 Abschnitt 1—3). Gesetzeskunde 40 Stunden. — Oberklasse (560 Stunden): Deutsch 80 Stunden: Geschäftsaufsätze zur Produktions- und Betriebslehre. Rechnen 80 Stunden: Dünger- und Futterberechnungen, Zins- und andere Geschäftsrechnungen zur Betriebslehre. Organische Chemie 40 Stunden. Pflanzenproduktionslehre nebst Botanik 120 Stunden: Ernährung der Pflanzen, Bodenkunde, Bodenbearbeitung, Düngerlehre, Meliorationen, Anbau der Halmfrüchte, Hülsenfrüchte, Knollen und Wurzeln, Futter-, Öl- und Gespinstpflanzen (§ 12 Abschnitt 5—15). Tierproduktionslehre 120 Stunden: Fütterungslehre, Milchwirtschaft; Rassen und Züchtung des Rindes, Pferdes und Schweines; Schafzucht, Geflügelzucht (§ 13 Abschnitt 4—10). Betriebslehre und Buchführung 120 Stunden.

Man ersieht aus diesem Lehrplan, dafs die einklassige Winterschule in ihrer Leistungsfähigkeit durchaus nicht hinter der zweiklassigen zurückzustehen braucht (wie man häufig glaubt): der Lehrstoff läfst sich durchaus so verteilen, dafs der Kursus des einen Winters den des andern Winters nicht voraussetzt; nur die Grundlehren der Chemie (Sauerstoff, Wasserstoff, Stickstoff, Kohlenstoff) müssen hier in jedem Winter vorkommen. Im Gegenteil hat die einklassige Winterschule sogar den Vorzug, dafs ihr Lehrplan konzentrierter sein kann (in einem Winter auf Ackerbau, in dem andern auf Viehzucht), und dafs in ihr der ganze naturwissenschaftliche und landwirtschaftliche Unterricht in einer Hand liegt, während in der zweiklassigen Schule gerade die grundlegenden Lehrgegenstände in der Unterklasse oft einem jungen, unerfahrenen und häufig wechselnden zweiten Landwirtschaftslehrer anvertraut werden müssen. Das Bestreben des Ministeriums, statt weniger grofser Winterschulen für mehrere Kreise lieber viele kleine, womöglich eine in jedem Kreise, zu haben, ist also nicht blofs wirtschaftlich (wegen der leichteren Erreichbarkeit) sondern auch pädagogisch vollkommen gerechtfertigt.

B. Höhere Schulen. Der zweite Übelstand bei den alten Ackerbauschulen, welche allen Bedürfnissen des landwirtschaftlichen Unterrichts dienen sollten und wollten, war, dafs sie vielen Schülern zu wenig boten. Diejenigen Landwirte, welche für ihre Söhne das Einjährig-Freiwilligenrecht wünschten, waren darauf angewiesen, sie in die nächsten Gymnasien, Realgymnasien oder höheren Bürgerschulen zu schicken, wo sie mit Widerwillen allerlei lernen sollten, was sie nicht brauchten, und von dem, was sie brauchten, fast nichts lernten. Dies führte im Jahre 1875 zur Gründung der Landwirtschaftsschulen.

a) Die Landwirtschaftsschulen sind nach der Definition des Ministeriums »öffentliche Lehranstalten, welche nach dem von den Herren Ministern für die landwirtschaftlichen Angelegenheiten und der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten gemeinsam erlassenen Reglement für die Landwirtschaftsschulen vom 10. August 1875 eingerichtet sind. Sie sind in der Regel nach nicht Staatsanstalten, sondern vom Staate subventionierte Anstalten, deren Unternehmer Städte, Kreise oder Landwirtschaftskammern sind, und haben den Zweck, ihren Zöglingen eine für den zukünftigen praktischen Lebensberuf ausreichende allgemeine Bildung, die zugleich die Berechtigung für den einjährig-freiwilligen Militärdienst gewährt, und eine möglichst vollständige theoretische Vorbildung für den landwirtschaftlichen Beruf zu geben.«

»Der Kursus der Landwirtschaftsschule ist ein dreijähriger; als Vorbedingung zur Aufnahme in die unterste Klasse ist erforderlich die durch ein betreffendes Schulzeugnis oder ein Aufnahmeexamen nachzuweisende Reife für die Tertia eines Gymnasiums, eines Realgymnasiums oder einer anderen berechtigten öffentlichen Schule.« Der Lehrplan war nach der Ordnung von 1875 folgender:

(S. nebenst. Tabelle)

	III	II	I
	wöchentl.		Std.
1. Religion (fakultativ)	1	1	1
2. Sprachen (Deutsch und 2 fremde Sprachen)	9	9	9
3. Geographie und Geschichte	4	4	4
4. Mathematik	5	4	4
5. Naturwissenschaften			
a) Zoologie und Botanik	4	4	2
b) Physik	2	2	2
c) Chemie (und Mineralogie)	2	4	4
6. Landwirtschaftslehre			
a) Pflanzenproduktionslehre, b) Tierproduktionslehre	4	4	2
c) Betriebslehre	—	—	4
7. Zeichnen	2	2	2
8. Turnen und Singen	3	3	3
zusammen	36	37	37

Als fremde Sprachen (deren Auswahl den einzelnen Schulen überlassen war) trieben einige Französisch und Latein, andere Französisch und Englisch, eine Latein und Englisch. 1892 ist der obige Lehrplan dahin abgeändert worden, dafs nur noch eine fremde Sprache verlangt wird; als solche haben alle Schulen bis auf eine Französisch gewählt.

Die Lehrziele im Deutschen, im Französischen, in der Geschichte, Geographie und Mathematik sind im wesentlichen dieselben wie für die Untersekunda der übrigen höheren Schulen in Preufsen; in den Naturwissenschaften und in der Landwirtschaftslehre lauten sie folgendermafsen:

»Naturwissenschaften: a) Zoologie. Bekanntschaft mit den Unterschieden der Tierklassen, mit den Hauptlehren der Anatomie und Physiologie mit besonderer Berücksichtigung der für die Landwirtschaft wichtigen Tiere.

b) Botanik. Kenntnis der wichtigeren Pflanzenfamilien und des Wesentlichsten aus der Anatomie, Physiologie und Pathologie.

c) Mineralogie und Bodenkunde. Bekanntschaft mit den wichtigsten Mineralien, ihren Eigenschaften und ihrer Benutzung; Kenntnis der verschiedenen Bodenarten, ihrer Bildung und landwirtschaftlichen Bedeutung.

d) Physik. Vertrautheit (durch Experimente gewonnen) mit den Hauptgesetzen der gesamten elementaren Physik (Eigenschaften der Körper, Gleichgewicht und Bewegung, Schall, Wärme, Licht, Magnetismus, Elektrizität), Meteorologie.

e) Chemie. Kenntnis der wichtigsten Elemente und ihrer Verbindungen, sowie der denselben zu Grunde liegenden Prozesse mit besonderer Rücksicht auf die Physiologie und die landwirtschaftlich-technischen Gewerbe.

Landwirtschaftslehre. a) Pflanzenproduk-

tionslehre. Kenntnis der Grundsätze der Bearbeitung und Melioration des Bodens sowie des Pflanzenbaues. Bekanntschaft mit der Kultur der wichtigsten Pflanzen.

b) Tierproduktionslehre. Verständnis von den Grundsätzen der Züchtung, Ernährung und Pflege der landwirtschaftlichen Haustiere.

c) Betriebslehre. Kenntnis der Betriebsfaktoren als solcher und in ihrer Verbindung zu Wirtschaftssystemen mit Berücksichtigung der einschlagenden Lehren der Nationalökonomie. Buchführung.«

Die Abgangs- oder Reifeprüfung, deren Bestehen zum einjährig-freiwilligen Militärdienst berechtigt, bewegt sich an den Landwirtschaftsschulen im ganzen in denselben Formen wie bei den neunklassigen preufsischen höheren Schulen. Als Prüfungskommissar fungiert ein Schulrat der Bezirksregierung, welcher der betreffenden Schule unterstellt ist. Zur schriftlichen Prüfung gehören: a) ein deutscher Aufsatz; b) eine französisch-deutsche und eine deutsch-französische Übersetzung; c) die Lösung von 4 Aufgaben, je einer aus dem bürgerlichen Rechnen, der Planimetrie, der Arithmetik und der Trigonometrie oder Stereometrie; d) eine naturwissenschaftliche Arbeit; e) eine landwirtschaftliche Arbeit. — Die mündliche Prüfung erstreckt sich auf Deutsch, Französisch, Geschichte und Geographie, Mathematik, Naturwissenschaften und Landwirtschaftslehre. — Durch Königlichen Erlafs vom 8. Mai 1895 sind die Reifezeugnisse der Landwirtschaftsschule auch in Bezug auf die Zulassung zum Subalterndienst den Reifezeugnissen der Realprogymnasien und berechtigten Realschulen gleichgestellt.

Die Zahl der preufsischen Landwirtschaftsschulen beträgt 16; es sind: in Ostpreufsen: Marggrabowa und Heiligenbeil, in Westpreufsen: Marienburg, in Posen: Samter, in Schlesien: Liegnitz und Brieg, in Pommern: Schivelbein und Eldena, in Brandenburg: Dahme, in Schleswig-Holstein: Flensburg (jetzt mit einer Oberrealschule verbunden), in Hannover: Hildesheim, in Hessen-Nassau: Weilburg, in Westfalen: Herford (jetzt mit einer Realschule verbunden) und Lüdinghausen, in der Rheinprovinz: Cleve und Bitburg. Als 17. kommt 1906 Salzwedel hinzu.

Jene 16 sind sämtlich in den Jahren 1875—1880 entstanden und zwar entweder aus älteren Ackerbauschulen entwickelt (daher mit manchen auch noch Ackerbauschulen oder landwirtschaftliche Winterschulen verbunden sind, die oben mitgezählt worden sind), teils neu gegründet worden.

Mit fast allen sind eigene (meistens dreiklassige) Vorschulen verbunden, welche diejenigen Schüler aufnehmen, welche die Reife für Tertia nicht haben. Die Lehrpläne dieser Vorschulen sind verschieden.

Die Zahl der Schüler betrug

	1895/96:	1904/05:
in den Vorschulklassen	640	949
in den Klassen III—I	1175	1586,

die Zahl der Abiturienten im Schuljahr 1904/5 407.

b) Was die Bedeutung dieser Schulen für die Landwirtschaft betrifft, so mögen diese Zahlen genügen. Hier soll nur auf ihre pädagogische Bedeutung näher eingegangen werden.

α) Stellt man ihren Lehrplan mit demjenigen der übrigen höheren Schulen in Preufsen zusammen, so ergeben sich für die entsprechenden drei Klassen (Untertertia, Obertertia und Untersekunda) der Gymnasien und Progymnasien (G), der Realgymnasien und Realprogymnasien (Rg), der Oberrealschulen (O), der Realschulen (R) und der Landwirtschaftsschulen (L) folgende Zahlen wöchentlicher Stunden:

	G	Rg	O	R	L
Deutsch	7	9	9	13	12—15
Fremde Sprachen	48	35	30	26	12—15
Geschichte und Erdkunde	9	11	11	12	12
Mathematik	10	15	16	15	13
Naturwissenschaften	6	8	12	12	26} 40
Landwirtschaftslehre	—	—	—	—	14}
Zeichnen	4	6	6	6	6

Eine Vergleichung dieser Zahlen zeigt, dafs der fremdsprachliche Unterricht nicht nur in den Gymnasien, sondern auch in den sog. realistischen Anstalten dominiert; die letzteren führen diesen Namen nur dann mit Recht, wenn man das lucus a non lucendo oder canis a non canendo gelten läfst. Die wahren Realschulen sind die Landwirtschaftsschulen: nur an ihnen ist ein ausgiebiger naturwissenschaftlicher

Unterricht vorhanden. Dazu kommt noch, dafs alle Landwirtschaftsschulen Schulgärten besitzen, die den übrigen höheren Schulen meist noch fehlen (ihre Gröfse schwankt von 3 bis 260 Ar). Aus diesen Tatsachen erwächst für sie die Verpflichtung, den naturwissenschaftlichen (und auch den landwirtschaftlichen) Unterricht so zu betreiben, dafs er für die formale Bildung der Schüler dasselbe leistet, was die übrigen höheren Schüler mit ihrer »sprachlich-logischen Schulung« leisten wollen, d. h. nicht die Köpfe der Schüler mit Kenntnisstoff anzufüllen, sondern sie im Beobachten, Verstehen, Urteilen und Schliefsen zu üben, also kurz, die Methodik des naturwissenschaftlichen Unterrichts weiter zu entwickeln, weil sie dazu am meisten Zeit haben. Dafs die Landwirtschaftsschulen sich dieses nobile officium auch bewufst sind, zeigen die aus ihnen hervorgegangenen Arbeiten von Wilbrand für den chemischen, von Sumpf für den physikalischen, von Kienitz-Gerloff für den botanischen Unterricht und von Krausbauer (Pseudonym Odo Twiehausen) für den naturwissenschaftlichen Elementar-Unterricht.

β) Diese und andere pädagogische Bestrebungen an den Landwirtschaftsschulen könnten nicht gedeihen ohne eine zweite Eigentümlichkeit, welche sie seit 1892 von den übrigen höheren Schulen Preufsens unterscheidet; das ist die an ihnen noch vorhandene Freiheit der Bewegung. Eine von oben her bis ins einzelne festgelegte Verteilung des Lehrstoffes auf die einzelne Klassen gibt es hier nicht; und eine solche ist auch vollkommen unnötig, da ein Austausch von Schülern zwischen den einzelnen Schulen nur selten vorkommt. Vorgeschrieben ist weiter nichts als der oben S. 306 mitgeteilte Lehrplan; jedoch auch bei diesem ist es gestattet, die Stunden für die einzelnen Lehrgegenstände auf die Klassen anders zu verteilen, sofern nur ihre Gesamtzahl unverändert bleibt. Infolgedessen sind die Lehrpläne der einzelnen Schulen verschieden; als Beispiel stehe hier derjenige der Landwirtschaftsschule zu Weilburg, welcher so eingerichtet ist, dafs von III aufwärts halbjährliche Aufnahmen und Versetzungen (welche viel strenger sein können als jährliche) möglich sind.

		V	IV	III	II	I
	Während des ganzen Jahres:					
	Turnen	4	4	2	2	2
	Gesang	2	2	2	2	2
	Religion	2	2	1	1	1
	Deutsch und Geschichte	6	8	6	6	6
	Schreiben	2	—	—	—	—
	Französisch	6	6	4	4	4
	Erdkunde	2	2	2	2	2
	Daneben im Sommer:					
Math.	Geometrie und Linearzeichnen	2	3	5	4	4
Math.	Feldmessen und Nivellieren	—	—	—	2	—
Math.	Rechnen	4	3	2	—	2
Nat.	Chemie	—	—	8	4	4
Nat.	Mineralogie	—	2	—	—	—
Nat.	Botanik	2	2	4	4	2
Ldw.	Pflanzenproduktionslehre	—	—	—	7	3
Ldw.	Betriebslehre	—	—	—	—	6
	Dagegen im Winter:					
Math.	Rechnen u. Arithmetik	4	3	5	4	4
Math.	Freihandzeichnen	2	3	2	2	2
Nat.	Physik	—	2	8	2	2
Nat.	Mineralogie	—	—	—	2	2
Nat.	Zoologie	2	2	4	4	2
Ldw.	Tierproduktionslehre	—	—	—	5	5
Ldw.	Buchführung	—	—	—	—	2

γ) Diese Freiheit der Bewegung ermöglicht zugleich für den Lehrplan der Landwirtschaftsschulen eine viel gröfsere Konzentration, als sie die übrigen höheren Schulen haben. Die naturgemäfsen Konzentrationsmittelpunkte sind in der Landwirtschaftsschule für die sprachlich-historischen Fächer (Herbarts Fächer des Umgangs) die Geschichte, für die mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer (Herbarts Fächer der Erfahrung) die Landwirtschaftslehre. Auf diese beiden Mittelpunkte sind in dem angeführten Beispiel die übrigen Fächer folgendermafsen bezogen. (S. nebenstehende Tab.)

In ähnlicher Weise bildet auf dem anderen Gebiet im Sommer die Pflanzenproduktionslehre den Mittelpunkt, an welchen sich Botanik und Chemie anschliefsen, im Winter die Tierproduktionslehre, an welche sich die Zoologie anschliefst. Auch die Physik und Mathematik entnehmen ihre Stoffe und Aufgaben möglichst dem landwirtschaftlichen Gebiete.

δ) Gewöhnlich meint man, dafs es nur zweierlei Hauptarten von Schulen geben könne, Schulen für allgemeine Bildung und Fachschulen. Die Landwirtschaftsschulen zeigen, dafs noch eine dritte Schul-

	Geschichte	Deutsche Lektüre	Französ. Lektüre	Erdkunde
V.	Im Sommer Lesestücke allgemein ethischen Inhalts, im Winter Lesestücke zur neueren deutschen Geschichte			Heimatskunde
IV.	Altertum	Homer, Herodot, Schillersche Gedichte nach antiken Stoffen	Stücke aus der Sage und Geschichte des Altertums	Mittelmeerländer
III.	Mittelalter	Nibelungen, Tell, Gedichte von Uhland und Schiller nach mittelalterlichen Stoffen	Stücke aus der Sage und Geschichte des Mittelalters	Deutschland
II.	1492—1806	Götz von Berlichingen, Wallenstein, Minna v. Barnhelm, Hermann und Dorothea; Literatur des 18. Jahrh.	Friedrich d. Gr., histoire de mon temps	Nord- u. Ost-Europa, fremde Erdteile
I.	1806 bis Gegenwart	Literatur des 19. Jahrh. Matzat, Rechts- und Staatslehre	Chuquet, La guerre de 1870—1871	Allgemeine Erdkunde.

art möglich ist: die Berufsschule, wobei ich unter Berufsbildung eine Bildung verstehe, welche sich zusammensetzt aus der allgemeinen Bildung desjenigen Niveaus, auf welchem der betreffende Berufsstand steht, und der entsprechenden Fachbildung. Und ich glaube, dafs diese Erkenntnis nicht wenig erspriefslich ist. Wir haben jetzt in Preufsen dreierlei Schulen allgemeiner Bildung für das Einjährig-Freiwilligen-Niveau und dreierlei Schulen allgemeiner Bildung für das Niveau des angehenden Studenten. Beides sind offenbare Widersprüche, da es mehrere allgemeine Bildungen für ein bestimmtes Niveau nicht geben kann. Es ist mithin nur zweierlei möglich: entweder ist eine von den dreierlei Schulen die wahre Allgemeinbildungsschule und die beiden anderen sind es nicht, oder sie sind es alle drei nicht. Die Landwirtschaftsschule zeigt, dafs sie es alle drei nicht sind, dafs vielmehr alle drei mit Elementen von Fachbildung durchsetzt sind; und sie zeigt zugleich, in welcher Richtung die Abhilfe zu suchen ist, wenn man auf dem Gebiete des höheren Schulwesens zu klaren und erspriefslichen Verhältnissen kommen will. Der Einjährig-Freiwillige mufs Französisch lesen können, der angehende Student aufserdem Latein, Englisch und Griechisch; was der fremdsprachliche Unterricht darüber hinaus betreibt, ist, ob er nun dem alten Kultus des Extemporale oder dem neuen Kultus des Parlierens huldigt, nicht allgemeine Bildung, sondern Fachbildung. Nun sagt man freilich, dafs dies der »logischen Schulung« wegen geschehe; aber nirgend ist bewiesen, dafs diese nur auf diesem Wege erreicht werden könne, und die Landwirtschaftsschule beweist das Gegenteil. Logische Schulung kann nicht nur an der Grammatik sondern auch an der Mathematik oder an den Naturwissenschaften oder an der Dünger- und Fütterungslehre gewonnen werden; es kommt nur darauf an, dafs diese Gegenstände diesem Zwecke gemäfs betrieben werden, dafs die Zeit dazu vorhanden ist, und, was die Hauptsache ist, dafs die Schüler für den betreffenden Gegenstand Begabung und Neigung besitzen. Dieser Gegenstand ist aber der ihres künftigen Berufes. Daraus folgt, dafs an die Stelle der gegenwärtigen höheren Schulen, welche Schulen allgemeiner Bildung sein wollen oder sollen, es aber nicht sind noch sein können, Berufsschulen treten müssen; und die Landwirtschaftsschule zeigt zugleich, wie das möglich ist. Ersetzt man nämlich in ihr die Landwirtschaftslehre durch Englisch (lesen) und ein Mehr von Mathematik und Zeichnen, so hat man die Gewerbeschule; ersetzt man die Landwirtschaftslehre und den gröfseren Teil der Naturwissenschaften durch Englisch (lesen) und französische und englische Sprech- und Schreibübungen, so hat man die Handelsschule; ersetzt man die letzteren durch Latein, so hat man das Unter- oder Progymnasium (das Griechische kann dann von Obersekunda ab 12stündig getrieben werden). Und zugleich ist hiermit der Weg gewiesen, wie den Bedürfnissen derjenigen Städte gerecht zu werden ist, welche nur eine höhere Schule haben und haben können (das sind aber in Preufsen 83 % aller Städte, welche überhaupt höhere Schulen haben); für diese pafst weder ein

Progymnasium, welches nur der Vorbildung zu gelehrten Berufsarten dient, noch die sog. Realschule, welche nur für den künftigen Kaufmann geeignet ist, sondern nur eine Anstalt, welche vermöge eines Bifurkationssystems alle jene 4 Schularten in sich vereinigt, etwa nach folgendem Schema (in welchem L Landwirtschaftsschule, Ge Gewerbeschule, H Handelsschule, Gy Gymnasium und das Zeichen = Kombination bedeutet):

	VI	V	IV		Unter-III	
Religion	2	2	2		2	
Deutsch u. Geschichte	4	6	6		6	
Schreiben	2	2	—		—	
Französisch	6	6	6	2	6	2
Latein	—	—	—	6	—	6
Erdkunde	2	2	2		2	
Zoologie und Botanik .	2	2	2		2	
Physik	—	—	2		2	
Chemie	—	—	—		2	
Rechnen u. Mathematik	4	4	4		4	
Zeichnen	2	2	2		2	
	24	26	26/28		28/30	

	Ober-III				Unter-II			
Religion . . .	2				2			
Deutsch und Geschichte . . .	6				6			
Französisch . .	3				3			
Erdkunde . . .	1				1			
Rechnen u. Mathematik . . .	4				4			
	L	Ge	H	Gy	L	Ge	H	Gy
Latein	—	—	—	10	—	—	—	10
Englisch (lesen) .	—	4=	4=	4	—	4=	4=	4
Französ. u. engl. Sprechen und Schreiben . . .	—	—	10	—	—	—	10	—
Physik, Chemie u. Minerialogie .	6=	6	—	—	4=	4	—	—
Mathematk. und Zeichnen . . .	—	4	—	—	—	6	—	—
Landwirtschaftsl. (mitZool. u. Bot.)	8	—	—	—	10	—	—	—
	30				30			

Dazu je 5 schriftliche Arbeiten bei der Abschlufsprüfung:

<table>
<tr><th>L</th><th>Ge</th><th>H</th><th>Gy</th></tr>
<tr><td colspan="4">Deutscher Aufsatz</td></tr>
<tr><td colspan="4">Übersetzung aus dem Französischen ins Deutsche</td></tr>
<tr><td>—</td><td colspan="3">Übersetzung aus dem Englischen ins Deutsche</td></tr>
<tr><td>—</td><td>—</td><td>Übersetzung aus dem Deutschen ins Franz. od. Engl.</td><td>Übersetzung aus dem Lateinischen ins Deutsche</td></tr>
<tr><td colspan="2">Naturw. Arbeit</td><td>—</td><td>—</td></tr>
<tr><td colspan="4">Mathematische Arbeit</td></tr>
<tr><td>Landw. Arbeit</td><td>—</td><td>—</td><td>—</td></tr>
</table>

Kehren wir nach diesem Ausblick in die Zukunft, welches die Landwirtschaftsschule wohl als ein nicht ganz unwichtiges Glied in der Entwicklung unseres höheren Schulwesens erkennen läfst, zurück in die Gegenwart, so haben wir noch zu berichten über 2. Die Lehrer. A. Vorbildung. a) Über die fachliche Vorbildung der Landwirtschaftslehrer an den niederen landwirtschaftlichen Schulen (Ackerbauschulen und Winterschulen) gibt es noch keine staatlichen Vorschriften. Verlangt wird gewöhnlich mindestens Einjährig-Freiwilligen-Bildung, mehrjährige landwirtschaftliche Praxis, darauf zweijähriges Studium an einer landwirtschaftlichen Akademie oder einem landwirtschaftlichen Universitäts-Institut und endlich das Bestehen einer Prüfung, welche eben daselbst abgelegt werden kann, der sog. kleinen landwirtschaftlichen Prüfung oder Diplom-Prüfung.

Die fachliche Vorbildung der Landwirtschaftslehrer an Landwirtschaftsschulen ist geregelt durch ministerielle Vorschriften vom 9. Mai 1877 (mit Ergänzungen vom 17. Nov. 1877). Sie müssen hiernach das Abiturienten-Examen eines Gymnasiums, eines Realgymnasiums oder einer Oberrealschule bestanden haben, 2 Jahre praktisch landwirtschaftlich beschäftigt gewesen sein, ein 3jähriges Studium an landwirtschaftlichen Akademien oder Universitäts-Instituten zurückgelegt haben und sich endlich an einem solchen der Prüfung für das Lehramt der Landwirtschaft an Landwirtschaftsschulen (der sog. grofsen landwirtschaftlichen Prüfung) unterziehen. Dieselbe besteht aus einer schriftlichen und einer mündlichen Prüfung. Die schriftliche Prüfung mufs die Bearbeitung eines Themas aus dem Gebiete der Landwirtschaft und eines Themas aus dem Gebiete der Naturwissenschaft umfassen, wobei der Kandidat das Recht hat, aus den naturwissenschaftlichen Disziplinen diejenige zu bezeichnen, aus welcher ihm das naturwissenschaftliche Thema zu bestimmen ist. Für jede schriftliche Arbeit ist eine Zeit von mindestens 6 Wochen zu gewähren. Die mündliche Prüfung mufs sich erstrecken über das ganze Gebiet der Landwirtschaft (Betriebslehre, Pflanzenbau, Tierzucht) und über Physik, Chemie, Botanik mit besonderer Rücksicht auf Pflanzenphysiologie, Zoologie

und Tierphysiologie, Mineralogie und Geologie, Grundzüge der Nationalökonomie und des Landwirtschaftsrechts.

b) Die pädagogische Vorbildung beider Arten von Landwirtschaftslehrern ist geregelt durch eine Verordnung des Ministers für Landwirtschaft, Domänen und Forsten vom 2. Juni 1891, welche auszugsweise folgendermafsen lautet:

§ 1. An den vom Staate subventionierten landwirtschaftlichen Winterschulen, Ackerbauschulen und Landwirtschaftsschulen sind in Zukunft tunlichst nur solche landwirtschaftliche Fachlehrer und Direktoren anzustellen, welche dargetan haben, dafs sie mit Erfolg in die Methodik des Unterrichts eingeführt sind. Zu dieser Einführung dienen pädagogische Seminare für Kandidaten des landwirtschaftlichen Lehramts, welche mit geeigneten Landwirtschaftsschulen verbunden sind. 3. Dieselben haben den Zweck, die Kandidaten mit den Aufgaben der Erziehungs- und Unterrichtslehre in ihrer Anwendung auf die in § 1 genannten Schulen, mit der Methodik der Unterrichtsgegenstände, insbesondere aber mit der Methodik des naturwissenschaftlichen und landwirtschaftlichen Unterrichts bekannt zu machen und sie hiedurch sowie durch Darbietung vorbildlichen Unterrichts und durch Anleitung zu eigenen Unterrichtsversuchen für die Wirksamkeit als Lehrer zu befähigen. 4. Die Dauer dieser Lehrzeit beträgt ein Jahr, welches entweder mit dem Sommersemester (im April) oder mit dem Wintersemester (im Oktober) begonnen werden kann. 5. Die Aufnahme erfolgt durch das Ministerium. 6. Die Zahl der gleichzeitig in einem Seminar beschäftigten Kandidaten soll in der Regel nicht mehr als sechs betragen. 7. Die Anleitung der Seminarmitglieder besteht teils in Unterweisungen und Übungen, an welchen die Gesamtheit der Seminarmitglieder teilnimmt (§ 8—13), teils in besonders geordneter Tätigkeit der einzelnen Seminarmitglieder (§ 14—17).

§ 8. Die Anleitungen für die Gesamtheit der Seminarmitglieder zerfallen in Seminarsitzungen, welche der theoretisch-pädagogischen Unterweisung gewidmet sind, und in praktische Übungen. Die letzteren bestehen teils in Musterlektionen, welche der anleitende Lehrer im Beisein sämtlicher Seminarmitglieder hält, teils in Probelektionen, welche von je einem Seminarmitgliede im Beisein des anleitenden Lehrers und der übrigen Seminarmitglieder gehalten werden. 9. Für die in § 8 erwähnten Gesamt-Anleitungen sind in jeder Woche 12 Stunden bestimmt. Davon sind mindestens vier Stunden für Seminarsitzungen zu verwenden (ordentliche Seminarsitzungen), die übrigen für Muster- und Probelektionen, welche auf die anleitenden Lehrer nach Verhältnis der ordentlichen Seminarsitzungen zu verteilen sind. Doch steht es jedem Lehrer frei, die auf ihn fallenden Stunden, statt für Muster- und Probelektionen, teilweise auch noch für Seminarsitzungen zu verwenden (aufserordentliche Seminarsitzungen). 11. Die in den Seminarsitzungen zu behandelnden Gegenstände sind hauptsächlich folgende: Grundsätze der Schulhygiene, Grundsätze der allgemeinen Erziehungs- und Unterrichtslehre mit psychologischer Begründung, wobei die Seminarmitglieder auch mit dem Wichtigsten aus der Geschichte der Pädagogik, besonders aber mit den Hauptwerken der neueren Pädagogik bekannt zu machen sind; spezielle Methodik derjenigen Unterrichtsfächer, welche in den im § 1 genannten Schulen betrieben werden, insbesondere: a) Methodik des botanischen und zoologischen Unterrichts, wobei die Seminarmitglieder in die bezügliche Literatur einzuführen, mit der Gewinnung, Verwertung und Konservierung der nötigen Anschauungsobjekte aus der Natur, sowie mit den zweckmäfsigsten Modellen, Abbildungen und anderen Lehrmitteln und deren sparsamer Beschaffung bekannt zu machen, auch zu eigener Herstellung morphologischer und anatomischer Zeichnungen, Anfertigung mikroskopischer Präparate und Ausführung pflanzenphysiologischer Experimente für Schulzwecke anzuleiten sind; b) Methodik des physikalischen, chemischen und mineralogischen Unterrichts, wobei die Seminarmitglieder in die bezügliche Literatur einzuführen, mit den zweckmäfsigsten Apparaten und anderen Lehrmitteln und deren sparsamer Beschaffung und Verwendung bekannt zu machen, im schulmäfsigen Experimentieren zu üben und auch zu eigener Herstellung einfacher physikalischer und chemischer Apparate anzuleiten sind;

c) Methodik des landwirtschaftlichen Unterrichts, wobei die Seminarmitglieder in die bezügliche Literatur einzuführen, mit den zweckmäfsigsten Modellen, Abbildungen und anderen Lehrmitteln für den Unterricht in der Pflanzen- und Tierproduktionslehre und deren sparsamer Beschaffung bekannt zu machen, sowie zur schulmäfsigen Tätigkeit auf den Versuchs- und Demonstrationsfeldern der Anstalt anzuleiten sind. 12. Die Behandlung dieser Gegenstände erfolgt teils in Vorträgen und Anweisungen der leitenden Lehrer oder in kurzen Referaten der Seminarmitglieder über bestimmte Themata, Schriften und Abschnitte aus solchen, mit nachfolgender Diskussion; teils in Erläuterungen der Musterlektionen und in Besprechungen der Probelektionen, welche in vorhergehenden Seminarsitzungen vorbereitet, in nachfolgenden beurteilt werden, wobei stets zuerst das betreffende Seminarmitglied zu einer Selbstkritik das Wort erhält. 13. Aufserdem hat jedes Seminarmitglied circa drei Monate vor Schlufs seines Seminarjahres (am Ende der Sommer- bezw. Weihnachtsferien) eine schriftliche Arbeit über ein von dem Direktor gestelltes konkretes pädagogisches Thema zu liefern, welche dann in den Seminarsitzungen zu besprechen ist.

§ 14. Sobald ein Seminarmitglied einige Einsicht in die Theorie des Lehrverfahrens erlangt und in den Probelektionen einiges Geschick im Unterrichten gezeigt hat, wird ihm, mit Rücksicht auf seine Neigung und Befähigung, ein Lehrgegenstand in einer Klasse zu selbständiger Behandlung überwiesen, unter Leitung und Verantwortlichkeit des damit beauftragten Lehrers, welcher die Verteilung des Lehrstoffes auf die verfügbare Zeit mit ihm zu besprechen, seine schriftliche Vorbereitung für jede Lehrstunde einzusehen und wenigstens $^1/_6$ seiner Lehrstunden zu besuchen hat. Hierzu werden besonders die Lehrgegenstände der mit der betreffenden Landwirtschaftsschule verbundenen landwirtschaftlichen Winterschule oder Ackerbauschule gewählt, aufserdem die Fächer des naturwissenschaftlichen Anfangsunterrichts und einzelne Zweige der speziellen Pflanzen- und Tierproduktionslehre, welche gesondert behandelt werden können. 16. Im Sommer wird jedem Seminarmitgliede eine Anzahl von Schülern zugeteilt, deren Anbauversuche auf dem Versuchsfelde er zu leiten und zu überwachen hat.

§ 19. Die sonstigen Anordnungen für die Ausführung der vorstehenden Bestimmungen hat der Direktor zu treffen, welchem die Gesamtleitung des Seminars obliegt. 20. Vier Wochen vor Ablauf des Seminarjahres erstattet der Direktor einen Bericht über die ausscheidenden Seminarmitglieder. Dem Berichte sind die pädagogischen Arbeiten der Seminarmitglieder (§ 13) mit dem Urteile des Direktors beizufügen. 21. Das Ministerium stellt demnächst das Urteil über den Verlauf und Erfolg des Seminarjahres fest und erklärt den Kandidaten entweder für geeignet oder nicht geeignet zur Anstellung. Auch kann gleichzeitig der Kandidat von dem sonst für die Landwirtschaftsschulen vorgeschriebenen Probejahr dispensiert werden. 23. Dem für geeignet zur Anstellung erklärten Kandidaten wird über seine pädagogische Ausbildung ein Zeugnis ausgehändigt.

Das erste Seminar dieser Art ist im April 1892 an der Landwirtschaftsschule zu Weilburg eröffnet worden, ein zweites im Oktober 1896 an der Landwirtschaftsschule zu Hildesheim. Das erste hat bis Ende 1905 87 Kandidaten ausgebildet.

B. Die äufsere Stellung der Landwirtschaftslehrer an den niederen landwirtschaftlichen Schulen (Ackerbauschulen und Winterschulen) sind in den verschiedenen Provinzen verschieden geregelt, die Gehälter der Direktoren, soweit bekannt, folgendermafsen:

	Anfangsgehalt M	Steigerungs-Zeiten Jahre	Steigerungs-Beträge M	Höchstgehalt M	Wohnungsgeld M oder freie Wohnung
Ostpreufsen . . .	2400	5	500	—	—
Westpreufsen . .	2200	—	—	4200	400
Posen	2400	—	—	4200	600
Schlesien	—	—	—	3800	475
Pommern	—	—	—	—	—
Brandenburg . . .	3000	—	—	—	fr. W.
Sachsen	3300	—	—	—	—
Schleswig-Holstein .	3000	—	—	5000	—
Hannover	2100	3	300	3900	300
Hessen-Nassau . .	2400	3	300	3600	400
Westfalen	1800	3	300	4200	fr. W.
Rheinprovinz . . .	2400	2	200	5000	500

Dazu kommen jährlich 450—1000 M Reiseentschädigungen für Wanderlehrtätigkeit. Die Pensionsberechtigung und Reliktenversorgung ist in Westpreufsen, Posen, Hannover, Hessen-Nassau, Westfalen und der Rheinprovinz geordnet, meist so wie für Staatsbeamte.

An den Landwirtschaftsschulen ist die äufsere Stellung der Lehrer in derselben Weise geordnet wie an den übrigen höheren Schulen Preufsens. Speziell erwähnenswert ist nur, dafs das Hilfslehrer-Elend, unter welchem die übrigen Kandidaten des höheren Lehramts in Preufsen zeitweise gelitten haben, den Kandidaten des höheren landwirtschaftlichen Lehramts unbekannt ist: sie finden, solange keine Stelle an einer Landwirtschaftsschule für sie offen ist, leicht Stellung an einer Ackerbauschule oder landwirtschaftlichen Winterschule. —

II. In den übrigen Staaten des Deutschen Reiches und Österreich hat sich das landwirtschaftliche Schulwesen ganz ähnlich entwickelt wie in Preufsen. Es ist daher hier nur noch die Verbreitung der einzelnen Schularten anzugeben (Frequenzzahlen standen dem Verfasser nur teilweise zu Gebote).

A. Niedere landwirtschaftliche Schulen:

a) An Ackerbauschulen waren vorhanden:

	1895	1904	mit Schülern
im Königr. Bayern	4	5	234
„ „ Sachsen	4	6	545
„ „ Württemberg	3	4	61
„ Grofsherzogtum Baden	1	1	23
„ „ Hessen	1	0	
„ „ S.-Weimar	2	1	
„ „ Oldenburg	2	2	
„ „ M.-Schwerin	2	1	
„ Herzogtum S.-Altenburg	1	1	
„ „ Anhalt	1	0	
„ „ Braunschweig	1	1	
„ Fürstentum Reufs j. L.	1	1	
zusammen	23	23	

Von diesen 23 Ackerbauschulen sind zwei (in Oldenburg und Braunschweig) mit Landwirtschaftsschulen verbunden.

b) An landwirtschaftlichen Winterschulen waren vorhanden:

	1895	1095	1905 mit Schülern
im Königr. Bayern	13	40	1389
„ „ Württemberg	7	8	293
„ „ Sachsen	5	3	157
„ Grofsherzogtum Baden	12	14	547
„ „ Hessen	10	10	342 (1902/3)
„ „ S.-Weimar	0	1	
„ „ Oldenburg	4	7	
„ „ M.-Schwerin	0	1	
„ Herzogtum S.-Meiningen	1	1	
„ „ S.-Koburg-Gotha	0	1	
„ „ Anhalt	0	1	
„ Fürstentum Waldeck	1	1	
„ „ Lippe	0	1	
„ „ Schaumburg-Lippe	1	1	
in der freien Stadt Lübeck	1	1	
in der freien Stadt Bremen	0	1	
im Reichsland Elsafs-Lothringen	9	11	
zusammen	61	103	

Wie man sieht, ist auch die Entwicklung in diesen Staaten dieselbe wie in Preufsen: Stillstand der Ackerbauschulen, schnelles Zunehmen der landwirtschaftlichen Winterschulen. — In Österreich zählte man 1898 39 Ackerbau- und 52 landwirtschaftliche Winterschulen.

B. Höhere landwirtschaftliche Schulen: Die Zahl der nichtpreufsischen Landwirtschaftsschulen beträgt 7; es sind folgende:

in Bayern: Lichtenhof bei Nürnberg und Pfarrkirchen in Niederbayern,
„ Sachsen: Döbeln (verbunden mit dem Realgymnasium daselbst),
„ Hessen: Grofs-Umstadt (verbunden mit der Realschule daselbst),
„ Oldenburg: Varel,
„ Braunschweig: Marienberg bei Helmstedt,
„ Elsafs-Lothringen: Rufach.

Den Landwirtschaftsschulen entsprechen in Österreich die dort sogenannten landwirtschaftlichen Mittelschulen, deren es 1898 16 gab, ebenfalls mit dreijährigem Kursus und einer schriftlichen und mündlichen Abgangsprüfung, deren Bestehen zum einjährigen Militärdienste berechtigt.

Literatur: J. Kühn, Landwirtschaftliches Unterrichtswesen in Deutschland, in dem Handwörterbuch der Staatswissenschaften von Conrad, Elster, Lexis und Löning, Bd. V², 1900, S. 492—504 (behandelt fast nur den akademischen Unterricht). — Kirchner, Landwirt

schaftliches Unterrichtswesen in aufserdeutschen Staaten. Ebenda, S. 504—515. — Statistik der landwirtschaftl. und zweckverwandten Unterrichtsanstalten Preufsens, erscheint jährlich in einem Supplementbande zu Thiels Landwirtschaftlichen Jahrbüchern, wird aber auch separat ausgegeben. — Der Abschnitt über die landwirtschaftlichen Unterrichtsanstalten in den Staaten des Deutschen Reiches im II. Teil des landwirtschaftlichen Kalenders von Mentzel und v. Lengerke (erscheint jährlich bei Parey in Berlin, 59. Jahrg. 1906). — Die Jahresprogramme der Landwirtschaftsschulen (nicht im Teubnerschen Austausch, sondern von den Anstalten direkt zu beziehen). — Landwirtschaftliche Schulzeitung, herausgeg. von Strauch, Direktor der landwirtschaftlichen Winterschule in Neifse, seit 1892. Leipzig. — A. v. Hohenbruck und A. v. Zimmerauer, Der land- und forstwirtschaftliche Unterricht der im Reichsrate vertretenen Königreiche und Länder. Wien 1890. — Land- und forstwirtschaftliche Unterrichtszeitung, im Auftrage des k. k. Ackerbau-Ministeriums herausgeg. von F. v. Zimmerauer, seit 1887. Ebenda. — R. Strauch, Didaktik und Methodik des Unterrichts an landwirtschaftlichen Schulen. Leipzig 1903. — W. Lohaus, Anstellungsverhältnisse der Direktoren und Landwirtschaftslehrer an den landwirtschaftlichen Winterschulen in Deutschland. Oldenburg 1905. — H. Jenne, Das landwirtschaftliche Unterrichtswesen in Bayern. Leipzig 1906. — H. Matzat, Das amerikanische Schulwesen mit besonderer Berücksichtigung der landwirtschaftlichen Lehranstalten, in Thiels Landwirtschaftlichen Jahrbüchern 1906.

Weilburg a. d. L. H. Matzat.

Lange, Friedrich Albert

1. Lebensgeschichte. 2. Pädagogische Ansichten und schriftstellerische Leistungen.

1. Lebensgeschichte. Friedrich Albert Lange ist am 28. September 1828 in Wald bei Solingen geboren. Schon im November desselben Jahres wurde sein Vater, Pastor Johann Peter Lange († 1884 als Professor und Oberkonsistorialrat in Bonn), nach Langenberg bei Elberfeld berufen. Albert lernte mit seiner älteren Schwester Lesen und Schreiben bei einem armen Seidenweber. Im Jahre 1832 kam J. P. Lange nach Duisburg, wo Albert zunächst die Volksschule, dann das Gymnasium besuchte. Als er zwölf Jahre war, erhielt sein Vater an Stelle des vor dem Amtsantritt pensionierten D. F. Straufs eine theologische Professur in Zürich. Albert lebte sich schneller als die übrige Familie in die neuen Verhältnisse ein, schlofs mit zwei Schweizern, Bleuler und Kambli Freundschaft, die für sein späteres Leben Bedeutung hatte und bestand Ostern 1847 mit Auszeichnung die Reifeprüfung. Er hörte darauf zwei Semester theologische und philologische Vorlesungen an der Züricher Universität und zwar bei seinem Vater, Hitzig, Ebrard, Bobrick, Frei, Schweizer, Vögelin. Von besonderem Einflufs auf ihn war der Herbartianer Bobrick. Im Jahre 1848 bezog Lange die Universität Bonn. Hier flöfste ihm Welcker solche Liebe zur griechischen Kunst ein, dafs er zunächst auf ihr Studium die meiste Zeit verwandte. Im zweiten Bonner Semester hörte er mit grofsem Nutzen analytische Geometrie bei Plücker. Während er von Kindheit auf geneigt war seine Kraft in allen möglichen Gebieten zu zersplittern, machte er aber in Bonn vor allem die strenge philologische Schule Ritschls durch, die den ganzen Menschen in Anspruch nahm. Dankbar erkannte er immer an, dafs er hier wissenschaftlich arbeiten gelernt habe. Geschichte der alten Philosophie hörte Lange in Bonn bei Brandis; auch Löbell, Monnard, Overbeck, Schmidt waren seine Lehrer. Er promovierte am 12. März 1851 auf Grund einer Dissertation Questiones metricae mit dem seltenen Prädikat eximia cum laude, und bestand am 4. Juni das Staatsexamen. Nach kurzem Aufenthalt in der Schweiz kehrte er an den Rhein zurück, um in Köln seiner Militärpflicht zu genügen. Von jeher leidenschaftlicher Turner, war er auch ein vorzüglicher Soldat, doch liefs ihm der damals weniger anstrengende Dienst noch Zeit zu einem interessanten pädagogischen Versuch. Er unterrichtete einige Unteroffiziere mit gutem Erfolg im Lateinischen, indem er nach der Weise Hamiltons sogleich einen Text und zwar Cäsars gallischen Krieg in Angriff nahm. Im Herbst 1852 begann er sodann das Probejahr am Friedrich-Wilhelms-Gymnasium in Köln. Lange Zeit blieb es aber seine Lieblingsidee, eine musterhafte Privaterziehungsanstalt zu schaffen und zu leiten. Er zeigte sich in Köln sogleich als ausgezeichneter Pädagoge, in vielen Sätteln gerecht und in allen Klassen Meister der Disziplin. Und neben der Praxis verschmähte er nicht die Theorie; er trieb eifrig pädagogische Studien, die er durch psychologische vertiefte und erweiterte. Die

daher von neuem vorgenommene Herbartsche Seelenlehre führte ihn zur Mathematik und die letztere erschütterte nun seine Überzeugung von der Richtigkeit der Herbartschen Theoreme und Formeln. Für seine immer umfassenderen philosophischen Studien fehlte es Lange in Köln an Mufse und Büchern. Deshalb habilitierte er sich im Herbst 1855 als Privatdozent in Bonn. Mit warmen Worten erkennt Direktor Knebel in der Kölner Schulchronik »die reiche Begabung und das energische Wirken« des Scheidenden an.

Seine bedeutende Antrittsvorlesung »Über den Zusammenhang der Erziehungssysteme mit den herrschenden Weltanschauungen verschiedener Zeitalter« ist kürzlich in den Monatsheften der Comenius-Gesellschaft (April 1894) veröffentlicht. Langes Hauptvorlesung in Bonn wurde die Psychologie. Pädagogische Studien konnten bei der energischen Inanspruchnahme der Philologen durch Ritschl hier nicht recht aufkommen. Die angekündigten Vorlesungen über Pädagogik und Geschichte der Pädagogik kamen meist nicht zu stande, wohl aber die über Geschichte des Materialismus (s. S. 1857), aus denen Langes Hauptwerk hervorging und über Moralstatistik. Das Erscheinen der dritten Auflage von v. Raumers »Geschichte der Pädagogik« und von Körners Buche gleichen Titels gab Lange Veranlassung zu einer sehr ausführlichen und interessanten Besprechung im 76. Bande der Jahrbücher für Philologie und Pädagogik. Die Aussichten auf Erlangung einer Professur waren aber damals für Lange sehr gering, und da im Herbst 1857 an ihn eine Anfrage des Schulrats Landfermann erging, ob er nicht geneigt sei wieder in die Praxis einzutreten, in der er sich bereits so glücklich bewegt habe, ging er darauf um so lieber ein, als er schon in Köln eine Familie begründet hatte, und erhielt zu Ostern 1858 eine ordentliche Lehrerstelle am Duisburger Gymnasium. Diese hatte Lange indes nur vier Jahre inne. Während derselben und darüber hinaus war er vielfach schriftstellerisch tätig für die von Rektor Schmid in Stuttgart herausgegebene Encyklopädie für das gesamte Unterrichtswesen, und im 78. Bande der Jahrbücher schrieb er über »das Studium und die Prinzipien der Gymnasialpädagogik, mit besonderer Berücksichtigung der Werke von K. Schmidt und H. Thaulow.« Im Jahre 1859 verfalste er im Auftrage des Provinzialschulkollegiums ein Gutachten »über eine wünschenswert erscheinende Modifikation des Prüfungselements für das höhere Schulfach«. Die hier von Lange gemachten Vorschläge decken sich zum guten Teil mit dem, was später zum Teil erst ganz kürzlich auf diesem Gebiet, geschehen ist. (Vergl. Ellissen, F. A. Lange S. 108 ff.) 1860 wurde Lange Mitglied des Nationalvereins und nahm nun lebhaften Anteil am politischen Leben. So kam es, dafs die Konfliktszeit auch ihm einen Konflikt mit seinen vorgesetzten Behörden brachte. Ein ihm wegen Unterzeichnung eines oppositionellen Wahlaufrufs vom Provinzialschulkollegium erteilter, sehr unglücklich abgefafster Verweis veranlafste ihn, zum Herbst 1862 seine Entlassung zu nehmen, indem er sich zugleich beim Kultusminister über das Verfahren der Schulbehörde beschwerte. Lange wurde nun Sekretär der Duisburger Handelskammer und Mitredakteur der »Rhein- und Ruhrzeitung«. Schon im Laufe des Jahres 1864 gab er aber beide Stellungen auf, da seine politischen und wirtschaftlichen Anschauungen mehr und mehr sozialistisch wurden. Er wurde nun Teilhaber einer mit Buchdruckerei verbundenen Buchhandlung. Im Jahre 1865 erschien die »Arbeiterfrage« und »die Grundlegung der mathematischen Psychologie« (gegen Herbart), im folgenden die »Geschichte des Materialismus« und »J. St. Mills Ansichten über die soziale Frage«. Eine von ihm begründete Arbeiterzeitung »der Bote vom Niederrhein« hatte nur geringen Erfolg, verwickelte ihn aber in verschiedene Prefsprozesse. Der Aufenthalt in Duisburg war ihm verleidet und im Herbst 1866 siedelte er in die Schweiz über, um sich in Winterthur mit seinem Freunde Bleuler zu associeren, welcher den dortigen »Landboten« redigierte. Lebhaft und energisch beteiligte er sich darauf an den Kämpfen um die Züricher Verfassungsreform, auch auf diesem Gebiete eine kolossale Arbeitskraft entfaltend, deren Überanspannung sich freilich furchtbar rächte. Aushilfsweise unterrichtete er inzwischen auch mehrfach am Winterthurer Gymnasium; erhielt aber 1870 eine Professur

der Philosophie in Zürich, von wo ihn Falk 1872 nach Marburg berief. An beiden Hochschulen las er auch über Pädagogik und Geschichte der Pädagogik mit immer wachsendem Erfolg; aber schon in der Schweiz am Darmkrebs erkrankt, erlag er dieser tückischen, mit gröfster Standhaftigkeit ertragenen Krankheit bereits am 21. November 1875.

2. Pädagogische Ansichten und schriftstellerische Leistungen. Langes reicher Geist erzeugte fortwährend Projekte und Pläne, zumal solche für Bücher; aber sein wechselvolles aufreibendes Leben und sein früher Tod haben es mit sich gebracht, dafs davon nur der bei weitem kleinste Teil zur Ausführung kam. Das gilt insbesondere auch von seinen pädagogischen Bücherplänen, deren Ausführung ihm gewifs einen der ersten Plätze unter den Schriftstellern dieses Faches gesichert hätte; ja es frägt sich, ob ein solcher ihm nicht auch so zukommt, wenn einmal seine zerstreuten Aufsätze gesammelt sind. Als Privatdozent begann er »Beiträge zur Geschichte der Pädagogik« und schrieb als erstes Heft eine ausführliche Monographie über Vives. Er hatte vor, sich vorwiegend solchen Punkten zuzuwenden, die ihm eine bisher übersehene Ausbeute für die Erkenntnis des tatsächlichen Betriebes von Erziehung und Unterricht zu gewähren schienen. In der Duisburger Zeit dachte er ein Buch zu schreiben, welches die von Dörpfeld in der »freien Schulgemeinde« behandelten Fragen erörtern sollte, über die er sich kurz in dem Artikel »Errichtung und Erhaltung der Schulen« in Schmids Encyklopädie ausgesprochen hat. Für dieses grofs angelegte Werk schrieb Lange, wie schon erwähnt eine grofe Anzahl von Artikeln, die zum Teil sehr umfangreich sind. Die wichtigsten davon sind Leibesübungen (auch im Sonderabdruck erschienen), Seelenlehre und Vives (noch kürzlich in Buchform ins Spanische übersetzt).

Der letztere Aufsatz namentlich zeigt Lange als Meister in Erforschung und Darstellung der Geschichte des Geisteslebens — eine Meisterschaft, die ja besonders sein Hauptwerk die »Geschichte des Materialismus« auszeichnet. Dieses Buch, in dem Lange als Vorkämpfer der sog. neukantischen Richtung in der Philosophie erscheint, vertritt bekanntlich die Anschauung, dafs der Materialismus als philosophisches System unhaltbar sei, dafs er aber als Maxime der Naturwissenschaft, die alles als begreiflich auffafst, um möglichst viel zu begreifen, durchaus berechtigt und brauchbar sei. Dementsprechend befolgt Lange selbst als Psychologe eine möglichst somatische Methode. In der Physiologie einerseits, der Moralstatistik andrerseits sieht er die Grundlagen einer wissenschaftlichen Seelenlehre, und wieder in der Physiologie, empirischen Psychologie und Schulstatistik die Grundlagen wissenschaftlicher Pädagogik. Wie er sich eine solche Schulstatistik vorstellt, darüber macht er in den Neuen Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik (Bd. 78 S. 509 f.) interessante Mitteilungen.

Er denkt sich ein Buch, aus dem wir erfahren, wie sich im Mittel die Gymnasialzeugnisse zu den Erfolgen des Lebens verhalten? wieviel Prozent derjenigen Staatsbeamten und anderer Männer, die eine erfolgreiche Laufbahn gehabt haben, gute, wie viele schlechte Schüler waren? in welchem Grade und welchen Abstufungen? ob und wie sich beim Durchschnitt aus gröfseren Zahlen die frühe Neigung für verschiedene Fächer geltend macht? wie sich z. B. in der juristischen, wie in der theologischen Praxis der gute Mathematiker zum guten Philologen verhält? in welchem Verhältnis Neigungen zu diesem oder jenem Fache im Verlaufe der Gymnasialzeit konstant bleiben oder zu wechseln pflegen? ob der Unterschied städtischer oder ländlicher Abkunft sich in solchen Neigungen verrät und wie? welches das mittlere Mafs der Arreststrafen oder eingetragenen Verweise in den unteren Klassen ist? ob und wie weit die Jahreszeiten, Anfang und Ende des Kursus darauf einwirken? wie unsere Gymnasialschüler im Vergleich mit anderen Ständen physisch wachsen? ob und wie weit Schnelligkeit oder Verzögerung des Wachstums auf die mittleren Leistungen im Unterrichte einwirken? u. dgl. m.

Wie schwierig ein solches Werk herzustellen wäre, darüber täuscht sich Lange, der ja Statistik fachmäfsig trieb, natürlich nicht; aber er würde sich eben auch grofsen praktischen Nutzen davon versprechen. — Übrigens ist nach Lange selbst bei dem

Zweig des Unterrichts, der ganz dem körperlichen Wohl gewidmet scheint, dem Turnen, und in der Periode, in der meist auch nur dieses im Auge gehalten wird, der ganz frühen Kindheit, die ethische Einwirkung etwas sehr Wesentliches. Diese eben kann aber durch Erwägungen physiologischer und biologischer Art wesentlich gefördert werden.

Erwägungen solcher Art stellte Lange selbst in seinen Vorlesungen über Pädagogik an, und sie führten ihn zu der Überzeugung, dafs vom 12. bis zum 16. Jahre unsere Erziehungsweise wahrscheinlich falsch sei, dafs es der Natur am besten entsprechen würde, unter Beschränkung des gewöhnlichen Schulunterrichts auf das Notwendigste in dieser Zeit vorzüglich die gymnastische Bildung zu pflegen.

Wie sehr die letztere Lange am Herzen lag, ist bekannt. In seiner Jugend ein Bewunderer Lings konnte er sich bei näherer Kenntnisnahme doch mit der schwedischen Gymnastik nicht befreunden, sondern hielt fest, wie es die deutschen Turnvereine taten, an dem deutschen Turnen nach Guts-Muths, Jahn, Eiselen und Spiefs. Doch sollte nach ihm in viel höherem Grade, als es der Fall ist, die Erziehung zur Wehrhaftigkeit das leitende Prinzip des Turnunterrichts an höheren und Volksschulen sein.

Mehr natürliche Folge als Zweck einer solchen, gerade auch vom pädagogischen Gesichtspunkt aus empfohlenen Einrichtung des Turnunterrichts würde nach Lange sodann die Möglichkeit einer beträchtlichen Abkürzung der militärischen Dienstzeit sein. Inwiefern aber der Turnunterricht der militärischen Ausbildung vorarbeiten könne, darüber macht Lange in dem erwähnten Artikel »Leibesübungen« ausführliche Vorschläge. Kann beim Turnen stramme Zucht und schroffer Befehl nicht entbehrt werden, so soll doch das Ziel durchaus nicht automatisches Bewegen, sondern gerade die vollbewufste souveräne Beherrschung des eigenen Körpers in allen Verhältnissen sein. Nicht der blind gehorchende Barbar, sondern der selbstbewufste Hellene ist hier das Ideal.

Ähnlich verhält es sich auf einem andren Gebiete, auf dem es bei äufserlicher Betrachtung scheinen könnte, als ob Forderungen, die Lange vor 30 Jahren stellte, jüngst erfüllt wären. Er redet nämlich (bes. in dem Buche über Mill S. 78) einem Unterricht zur Einführung in die Kenntnis der Landesgesetze und des öffentlichen Rechts das Wort und berührt damit eine Frage, die erst heute recht auf der Tagesordnung steht. Langes Ziel aber dürfte diametral entgegengesetzt dem sein, das man heute durch Einführung eines derartigen Unterrichts glaubt erreichen zu können. Denn bei ihm wird die Forderung im Sinne eines idealen Sozialismus geltend gemacht, während die Einführung heute in ausgesprochen antisozialistischer Tendenz geschieht.

In seinen Vorlesungen sah es Lange weniger darauf ab, einzelne praktische Regeln zu geben, wiewohl er beiläufige Winke nicht verschmähte, als vielmehr das was zum Verständnis diente und zu selbständigem Weiterdenken über den Stoff befähigte. Dabei war sein Standpunkt weder so radikal, dafs von der Bildung für den gegebenen Zustand abgesehen und einem der Verwirklichung fernen Ideal das Nächste und Praktische geopfert wäre, noch so konservativ, dafs das Ideal vergessen und unser Durchgangszustand mit dem Ziel der Menschheit verwechselt oder gar letzteres völlig ignoriert wäre.

War Lange ein aufserordentlicher anregender Gymnasiallehrer und Universitätslehrer so stellt ihn Leopold Schmidt in der Broschüre »der philologische Universitätslehrer, seine Tadler und seine Ziele« auch als das Muster eines Examinators hin.

In seiner praktischen Tätigkeit verdankte Lange gewifs der herbartschen Pädagogik viel, deren Verdienst er auch, so kritisch er der Psychologie des Meisters gegenüber stand, mehrfach anerkannte und als eins von deren besten Stücken er insbesondere die Unterscheidung von Zucht und Regierung ansah.

Als höchste Aufgabe der Erziehung stellt Lange im Artikel »Seelenlehre« hin »dem Kinde das Gute in charaktervoller Form nahe zu bringen,« und er leitet daraus die ungemeine Überlegenheit des persönlichen Beispiels über abstrakte Lehren ab. Er selbst hat sich auf diese höchste Aufgabe wohl wie wenige verstanden.

Aus Langes Nachlafs gab der Unter-

zeichnete in Wychgrams bei Velhagen & Klasing erscheinenden deutschen Schulausgaben 1897 die vortreffliche, leider unvollendete Schrift »Einleitung und Kommentar zu Schillers philosophischen Gedichten« heraus, und nach Ablauf der Schutzfrist erscheint jetzt die »Geschichte des Materialismus« in Reclams Universalbibliothek.

Literatur: Vaihinger, Hartmann, Dühring und Lange. Iserlohn 1876. — Ellissen, Friedr. Albert Lange. Leipzig 1891. — Ders., »F. A. Lange als Philosoph und Pädagog« in den Monatsheften der Comeniusgesellschaft 1894. — H. Cohens ausführliche Einleitung zur 5. Aufl. der Geschichte des Materialismus 1896. — Dr. L. Bornemann, Dörpfeld u. Alb. Lange. Deutsche Blätter f. erzieh. Unt. 1902, Nr. 34—36.

Einbeck. O. A. Ellissen.

Langeweile

1. Wesen der Langeweile. 2. Zwei Arten der Langeweile. 3. Anwendung auf die Erziehung.

Die Langeweile ist eine seelische Erscheinung, auf die niemand gut zu sprechen ist. Auch in der Pädagogik erfreut sie sich keines guten Rufes. Herbart, der wie kein zweiter daran gearbeitet hat, ihren geistlähmenden Einfluſs von der Schule fernzuhalten, bezeichnet sie als die ärgste Sünde, deren sich der Unterricht schuldig machen könne. In der Tat bildet sie den schärfsten Gegensatz zu dem, was der erziehende Unterricht erstrebt. Während diesem alles daran gelegen ist, das geistige Leben des Schülers zu heben, zu mehren und zu verstärken, drückt die Langeweile es nieder und schlägt es in Fesseln. Da entsteht für jeden, der am Erziehungswerke tätig ist, die Pflicht, diesen Feind der Bildung mit allen Mitteln zu bekämpfen. Um für diesen Kampf gerüstet zu sein, bedarf es aber zunächst des genauen Einblicks in das Wesen der Langeweile; der Erzieher muſs insbesondere die Quellen kennen, aus denen sie ihre Nahrung zieht.

1. Wesen der Langeweile. Langeweile hat, um bei dem Worte zu bleiben, wem die Zeit länger verweilt, als ihm behagt. Daſs diese vom Sprachgebrauch abgeleitete Erklärung auch im psychologischen Sinne richtig ist, wird von der Selbstbeobachtung bestätigt. Wenn wir Langeweile empfinden, fühlen wir uns nicht hinreichend beschäftigt; die dargebotenen Vorstellungen regen uns zu wenig an und entsprechen nicht den Erwartungen, die wir an sie zu stellen uns für berechtigt halten. Die Folge ist, daſs die vorhandenen Vorstellungen länger im Bewuſstsein verweilen, als uns erwünscht ist; unwillkürlich richten wir nun die Aufmerksamkeit auf den Zeitverlauf. Wie erklärt sich dieser Vorgang? Es hat jeder Mensch einen ihm eigenen Rhythmus des Vorstellungslaufes, der einerseits durch die Beschaffenheit des Nervensystems, anderseits durch die erlangte geistige Bildung bedingt ist. Tritt nun von auſsen eine Vorstellungsreihe auf, die diesem Rhythmus entspricht, so fühlen wir uns gefördert, und die Gedanken richten sich empor. Wird uns aber eine Gedankenbewegung zugemutet, die jenem Gange nicht angemessen ist, so entsteht in uns ein drückendes Unlustgefühl, wir haben das Gefühl eines Mangels, einer inneren Leere und Öde. Wir streben alsdann mit Gewalt von der Gegenwart fort. Immer gröſser wird die Qual; sie spannt unsere Kräfte mehr ab als eine anstrengende Arbeit. Wir verlieren endlich die Geduld und nennen den Zustand peinlich, gräſslich, fürchterlich. Nicht nur die Vorstellungsreihe, die gegenwärtig unser Bewuſstsein erfüllt, wird gehemmt, der Druck pflanzt sich über das gesamte innere Leben fort. Die Langeweile tötet. Wie bei allen starken Gefühlen, so wird auch der Körper in Mitleidenschaft gezogen. Die innere Leere spiegelt sich deutlich im Gesichtsausdruck ab. Die Muskeln erschlaffen, das Auge verliert seinen Glanz, der Mund verzieht sich zum Gähnen. Es ist, als ob Blei an den Gliedern hinge; wir seufzen und stöhnen unter der Qual.

2. Zwei Arten der Langeweile. Verfolgt man die Entstehung der Langeweile genauer, so kann man bei ihr zwei völlig entgegengesetzte Ursachen unterscheiden. Langeweile kann hervorgerufen werden sowohl aus zu groſser Langsamkeit und Monotonie, als auch aus zu groſser Schnelligkeit und Buntheit der dargebotenen Vorstellungen. Im ersten Falle beschäftigt uns das Dargebotene zu wenig; die Gedanken eilen dem Gegebenen voran, werden aber immer wieder auf dieses zurückgeworfen; es wird also dem inneren Leben

eine langsamere Bewegung aufgedrängt, als ihm gemäfs ist. Die Folge ist eine tiefe Verstimmung, die sich bis zum Überdrufs und Ekel steigern kann. Langeweile dieser Art bemächtigt sich uns bei einem Vortrage, der ein zu schleppendes Tempo innehält oder der in seinen Ausführungen uns zu wenig Anregung bietet. Wir werden ferner von dieser Art der Langeweile heimgesucht in einer Unterhaltung, die nur triviale oder längst bekannte Dinge berührt. Auch ein Buch, eine Theatervorstellung, ein Gespräch, das häufiger unterbrochen wird, eine Reise durch einförmige Gegenden kann uns dieses Unlustgefühl einflöfsen. Langeweile dieser Art, um ein klassisches Beispiel anzuführen, empfand auch Faust, als der »trockene Schleicher« Wagner ihn durch ungelegene Fragen und Bemerkungen aus seinem hohen Gedankenfluge herausrifs und ihn wieder auf die alltäglichsten Dinge zurückbrachte, die er längst überwunden zu haben wähnte.

Langeweile der zweiten Art entsteht, wenn des Neuen mehr dargeboten wird, als der Geist in dem gegebenen Moment in sich aufzunehmen und zu verarbeiten vermag, oder wenn das Neue in zu rascher Folge und zu buntem Wechsel auftritt, so dafs man über dem Einen das Andere aus den Augen verliert. Hier tritt das Nachfolgende bereits auf, ehe das Vorhergehende vollendet aufgefafst ist; infolgedessen brechen die Gedanken ab und die Aufmerksamkeit läfst nach, so dafs zuletzt überhaupt die Möglichkeit entschwindet, dem Dargebotenen zu folgen. Es ist dies namentlich der Fall bei einem Vortrage, der sich in abstrakten Erörterungen ergeht und einen Gegenstand behandelt, der den Zuhörern bis dahin völlig unbekannt geblieben war. Langeweile dieser Art tritt ferner ein, wenn man während einer Eisenbahnfahrt längere Zeit hindurch versucht, die an den Augen vorüberziehenden Landschaften näher zu betrachten. Von einem ähnlichen Gefühle werden wir beschlichen, wenn wir rasch durch eine Gemälde-Gallerie geführt werden; die bunten und zahlreichen Eindrücke, die hier auf uns einstürmen, machen uns zuletzt völlig betäubt, so dafs wir das Gefühl des Schwindels haben. Langeweile dieser Art erfafste auch den Schüler in Goethes Faust, den Mephistopheles mit einer Fülle mysteriöser Gedanken überschüttete; wie es jenem dabei zuletzt zu Mute war, das künden seine Worte:

»Mir wird bei alledem so dumm,
Als ging mir ein Mühlrad im Kopf herum.«

Bei beiden Entstehungsarten ist es demnach die Unangemessenheit der äufseren Eindrücke, welche die Langeweile erzeugt. Beide stimmen darin überein, »dafs sie geben, was man nicht nimmt, und verweigern, was man begehrt, und darum erst aufregen durch das, was sie verweigern, und dann abspannen durch das, was sie gewähren.« (Volkmann.)

Das Gegenteil der Langeweile bildet die Kurzweil. Kurzweilig verfliefst uns die Zeit, wenn die dargebotenen Gegenstände die Aufmerksamkeit und das Interesse zu fesseln vermögen. Alle Erwartungen werden dann glücklich gelöst, wir fühlen uns gehoben, und die Zeit verläuft, ohne dafs wir es merken. »Dem Glücklichen schlägt keine Stunde.« »Das Interesse vertreibt die Zeit.«

3. Anwendung auf die Erziehung. a) Der Unterricht. Wenn wir nun dazu übergehen, das Ergebnis unserer Betrachtung auf die Erziehung anzuwenden, so entsteht zunächst die Frage, ob auch schon das Kind von der Langeweile erfafst werde. Offenbar kann von ihrem Entstehen erst dann die Rede sein, wenn das Bedürfnis nach geistiger Beschäftigung erwacht ist. Dazu gehört aber, dafs der Geist des Menschen in bestimmten Vorstellungen bis zu einem gewissen Grade bereits ausgebildet sei. Fehlen diese Voraussetzungen, so bleibt auch die Langeweile aus. Das Kind in der ersten Lebensperiode langweilt sich darum nie. Je geringer überhaupt die geistige Entwicklung ist, desto weniger macht sich jenes Unlustgefühl geltend. Von den rohen Wilden behauptet man, dafs sie bei ihrem blofs vegetierenden Leben gern einer behaglichen Leibesruhe frönen.

Wie steht es nun um das Kind, wenn es der erziehlichen Sorgfalt der Schule anvertraut wird? Durch Erfahrung und Umgang hat sich der Geist bereits bis zu einer gewissen Stufe ausgebildet. In die schon vorhandenen Gedanken und Gesinnungen

greift nun der Unterricht ein, der das wichtigste Erziehungsmittel der Schule bildet. Er sucht den Geist des Kindes lebhaft zu beschäftigen und gewöhnt ihn an einen bestimmten Rhythmus des Vorstellungslaufs. Offenbar wird sein Erfolg um so gröfser sein, je mehr er sich den psychologischen Bedingungen des inneren Geschehens fügt. Läfst er aber diese aufser acht, bietet er Anregungen dar, die dem geistigen Bedürfnis des Kindes nicht entsprechen, so gerät er in Konflikt mit dem Kindesleben; die notwendige Folge wird dann die Langeweile sein, und damit sind alle erziehlichen Bemühungen in Frage gestellt.

Wie kann der Erzieher die Entstehung dieses drückenden Unlustgefühls verhüten? — Der Unterricht hat es mit einer grofsen Zahl von Schülern zu tun, die alle einen individuell angelegten Gedankenkreis besitzen. Da entsteht die schwierige Aufgabe, den verschiedenen Bedürfnissen gleichzeitig Rechnung zu tragen. Es liegt klar auf der Hand, dafs nur Kinder von annähernd gleicher Bildungsstufe mit Erfolg gleichzeitig unterrichtet werden können. Als erste Notwendigkeit erweist sich darum die Bildung von besonderen Klassen und Abteilungen in der Schule. Alljährlich mufs eine Versetzungsprüfung stattfinden, die diejenigen von dem Aufsteigen in die höhere Klasse ausschliefst, die das Bildungsziel der vorhergehenden Stufe nicht erreicht haben. Um die Zahl dieser Sitzenbleibenden aber möglichst einzuschränken, ist die Schülerzahl der einzelnen Klassen auf ein niedriges Mafs zu setzen, damit der Lehrer sich auch dem Einzelnen und besonders den Schwächerbegabten widmen kann.

Es mufs ferner dafür Sorge getragen werden, dafs jedem Schuljahre ein besonderes Stoffgebiet zugewiesen werde, dem der Reiz des Neuen anhaftet und dem das Kind mit ursprünglichem Interesse entgegenkommt. Bietet der Unterricht zu wenig Neues dar, häufen sich die Wiederholungen, wie dies bei der Stoffanordnung nach den sog. konzentrischen Kreisen meist der Fall ist, so fühlt sich der Schüler geistig nicht hinreichend beschäftigt, und es tritt notwendig Langeweile ein.

Bei der Aufstellung des Lehrplans ist dann noch besonders darauf zu sehen, dafs die ausgewählten Lehrstoffe der Fassungskraft des Kindes angepafst sind. Liegen sie über seinem geistigen Horizonte, so reifsen die Gedankenfäden ab und der Geist gerät in Verwirrung. Liegen sie unter seinem Bildungsstandpunkte, so entsteht das Gefühl einer inneren Leere, das ebenfalls zum geistigen Stillstande und Müfsiggange führt. Indes die richtige Auswahl der Lehrstoffe verbürgt noch keineswegs allein den Erfolg des Unterrichts. Es kann auch Langeweile dadurch hervorgerufen werden, dafs ein Thema zu weit ausgesponnen wird. Selbst der eifrigste Schüler verliert die Geduld, wenn er zu lange an einem Stoffe festgehalten wird. Eine Lähmung des Interesses tritt aber umgekehrt auch ein, wenn der Schüler mit neuem Stoffe gleichsam überschüttet wird. Gewifs soll das Kind beim Lernen das Gefühl des Fortschrittes haben, aber es darf nicht unter der Materie ermüden. Der Unterricht mufs sich darum sowohl vor dem Zuwenig wie vor dem Zuviel des Stoffes hüten.

Um eine Abspannung zu vermeiden, empfiehlt es sich ferner, innerhalb der Lehrstunden mit den Lehrformen zu wechseln. Der Wechsel erfrischt und hält die Gedanken von dem Zeitverlauf fern. Der Vertiefung in eine Materie mufs, wie Herbart fordert, die Besinnung folgen. Ebenso mufs mündliche und schriftliche Darstellung miteinander abwechseln. Was im übrigen noch zu beachten ist, das möge man ersehen aus den Artikeln über die Pflege des Interesses und der Selbsttätigkeit durch den Unterricht.

b) Die Zucht. Stellte sich uns die Langeweile als der Hemmschuh des ererziehenden Unterrichts dar, so droht sie dem Kinde noch nachteiliger zu werden in der schulfreien Zeit. »In müfsiger Weile schafft der böse Geist.« (Schiller.) Die Langeweile kann sehr leicht eine Quelle unlautrer Gedanken und Handlungen werden. Nicht selten brütet sie die ärgsten Unarten aus und flöfst dem Kinde die Neigung zum Bösen ein. Es geht diesem wie dem Wasser, das sich in ruhendem Zustande in einen Sumpf verwandelt, aus dem giftige Dünste aufsteigen. Die pädagogische Führung mufs darum

auch in dieses Gebiet hineingreifen. Der Erzieher mufs dem Beispiele der römischen Staatsmänner folgen, die nicht nur dem hungernden Volke Brot, sondern auch dem gelangweilten Volke Spiele verschafften (panem et circenses). Da die Kinder, sich selbst überlassen, nur selten sich anhaltend und zweckmäfsig beschäftigen, so hat er ihren Tätigkeitstrieb zu überwachen und in die rechten Bahnen zu lenken. Er mufs dafür sorgen, dafs ihre freie Zeit durch eine anregende Tätigkeit ausgefüllt werde. Er hat ihnen bestimmte Aufgaben zuzuweisen, wobei indes jeder Zwang fernbleiben mufs. Der Erzieher schlägt vor, rät an, und die Kinder wählen. Am meisten wirkt eine Lieblingsbeschäftigung, der sich die Kinder mit ganzer Seele hingeben, so dafs für andere Dinge kein Raum übrig bleibt. Viel Vergnügen gewähren ihnen immer kleine Anlagen, Sammlungen, besonders von Naturprodukten, die zugleich den praktischen Verstand üben. Um ihnen Interesse für die Natur einzuflöfsen, veranstaltete man regelmäfsige Wanderungen mit ihnen durch die heimatlichen Fluren; an Anregung zu zweckmäfsiger Beschäftigung wird es ihnen hier nicht fehlen. Einen besonderen Reiz übt auf die Kinder immer der Verkehr mit den Tieren aus. Alles junge Getier ist dem Kinde vertraut; zwischen dem Haushunde und einem Knaben knüpft sich nicht selten das freundlichste Verhältnis an. Man leite diese Neigung über zur Tierpflege und veranlasse die Kinder, Kaninchen, Tauben und sonstige Tiere zu züchten. Die Versorgung dieser Tiere mit Futter und Tränkwasser ist eine Aufgabe, der die Jugend sich gern unterzieht. Eine gleich anziehende Beschäftigung gewährt die Blumenzucht. Es sollte jedes Kind sein eigenes Blumenbeet haben, das es pünktlich zu besorgen hätte. Auf dem Lande können sodann die Kinder noch zu mancher nützlichen Handreichung in Garten, Baumhof und Feld herangezogen werden. Kommen dann die langen Winterabende, so bringen Laubsäge-, Modellier-, Papp- und Flechtarbeiten willkommene Abwechselung. Nicht zu vergessen ist auch die Lektüre guter Jugendschriften. Alle diese Veranstaltungen aber sind aufs beste geeignet, den bösen Geist der Langeweile zu bannen und zugleich die Kinder geistig zu fördern.

Neben diesen nutzbringenden und bildenden Beschäftigungen darf aber auch das Spiel nicht fehlen. Nur ist auch in dieser Beziehung Wachsamkeit erforderlich. Streng zu verbieten sind Gewinstspiele jeder Art, da sie die Kinder nicht nur leidenschaftlich aufregen, sondern auch zur Gewinnsucht verleiten.

Literatur: Volkmann, Lehrbuch der Psychologie. II, § 88. — Nahlowsky, Das Gefühlsleben. § 12. — Kant, Anthropologie. § 60. — Drobisch, Empirische Psychologie. § 61. — Drbal, Lehrbuch der empir. Psychologie. § 112. — Erdmann, Ernste Spiele. V. — Münch, Über die Langeweile. Neue Folge vermischter Aufsätze. — Felsch, Die Hauptpunkte der Psychologie. Kap. 27.

Elberfeld. Aug. Lomberg.

Langsamkeit

Ursprünglich bedeutete langsam soviel wie lange zögernd, wenig lenksam; jenes bezieht sich auf das Zeitmafs des Entschliefsens und Handelns, dieses auf den Grad der Bestimmbarkeit durch einen fremden Willen. Beide sind begründet in dem trägen Ablauf der Vorstellungen, in der gröfseren oder geringeren Gleichgültigkeit gegen Einwirkungen von aufsen her, in der erschwerten Aufnahme und Verarbeitung des dargebotenen Geistesinhalts, in dem schwachen Wollen und der geringen tatfordernden Lebendigkeit der Gefühle. Der Langsame besitzt geistige Güter, aber leider zu wenig bewegliche. Nicht selten ist Langsamkeit im äufseren Gebaren das Kennzeichen schwerer innerer Arbeit, die mit Zähigkeit einem bestimmten Ziele entgegensteuert. Man beobachtet dies bei phlegmatischen Naturen, und in dieser Hinsicht kommt Macchiavellis Ausspruch zu seinem Rechte: »Dem Phlegmatiker gehört die Welt.« Man findet Langsamkeit häufiger beim männlichen als beim weiblichen Geschlechte. Als psychische Schwere haftet sie vielen Kindern, namentlich Knaben, an. Langweilige Charaktere sind zumeist auch langsam; wegen ihrer Verschlossenheit, Trockenheit und Unbeholfenheit sind sie im gesellschaftlichen Leben nicht gern gesehen. Als dauernde Eigenschaft findet man Langsamkeit bei Dummen, Träg-, Schwach- und Blödsinnigen. Vorüber-

gehend tritt sie auf als Folge geistiger oder körperlicher Überarbeitung, schwerer Erkrankung u. dergl. und verrät sich dann leicht durch schläfriges Wesen. Wenn sie mit dauernder Unlust zur Arbeit gepaart ist, nennt man sie Trägheit, bezw. Faulheit (s. d.). Geradezu verhängnisvoll wird sie, nennt sie mit Willenlosigkeit verknüpft ist; als solche, wie auch als ausgeprägte Apathie, gehört sie in den Bereich psychiatrischer Behandlung. Langsame Naturen haben den Vorzug, dafs sie, trotzdem sie schwer fassen, das Angeeignete fest behalten; ihre ruhige Bedächtigkeit wandelt leichter in den Bahnen der Pflicht und sichert vor den Torheiten raschblütiger Charaktere, steht aber auch mehr im Banne des »Ungeheuers Gewohnheit« (Shakespeare). — Als ererbte, naturwüchsige Eigenschaft läfst sich Langsamkeit schwer durch Erziehung beeinflussen; nur in geringem Grade erzielt man eine merkliche Steigerung der Entschlufsfähigkeit. Wenn auch geordnete Körperübungen und fröhliches Spiel als vortreffliche Förderungsmittel zu schätzen sind, so gilt doch auch hier als oberster Grundsatz: »Die Hilfe mufs vom Geiste kommen.« Wo Langsamkeit nicht aus Widerwillen gegen irgend jemand oder irgend etwas herzuleiten ist, kann man ihr einigermafsen mit Erfolg begegnen, wenn man in Gemeinschaft mit dem langsamen Kinde die geforderte Arbeit leistet und es zu sich heraufzieht, indem man es zu edlem Wetteifer anfeuert. Die gröfste Sünde beim Belehren und Erziehen langsamer Naturen ist ein ödes Lehrverfahren, aus dem der Ungeist der Langeweile gähnt. Langsamkeit, die auf Krankheit zurückzuführen ist, läfst sich durch Beseitigung der Grundursache beheben.

Literatur: Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. Emminghaus, Die psychischen Störungen des Kindesalters.

Leipzig. Gustav Siegert.

Laokoon von Lessing

1. Die Stellung von Lessings Laokoon in der Geschichte der Ästhetik. 2. Kritische Würdigung des Laokoon von Lessing. 3. Die Verwertung des Laokoon im deutschen Unterricht.

1. Die Stellung von Lessings Laokoon in der Geschichte der Ästhetik. Lessings »Laokoon oder über die Grenzen der Malerei und Poesie. Mit beiläufigen Erläuterungen verschiedener Punkte der alten Kunstgeschichte. Erster Teil. Berlin 1766« gehört zu denjenigen Schriften, welche auf ihrem Gebiete einen erheblichen Fortschritt durch genauere Lehren über die richtigen Ziele und die Wahl der entsprechenden Mittel herbeigeführt haben. Die Entwicklung in Wissenschaft und Kunst pflegt sich so zu vollziehen, dafs sich innerhalb eines Arbeitsgebietes allmählich einzelne Zweige absondern, dafs die Unterschiede deutlich erkannt, die Grenzen bestimmt und die Aufgaben der besonderen Disziplinen infolgedessen tiefer und klarer erfafst werden. Einer solchen Grenzbestimmung pflegt eine Zeit der Grenzverwirrung und Unfruchtbarkeit vorauszugehen, bis der Grund in einer mangelnden Unterscheidung erkannt wird und dem Prinzip der Differenzierung zu seinem Rechte verholfen wird. Schriften, welche solche Klarheit über die Aufgaben einer Disziplin und die rechten Mittel dazu gebracht haben, pflegen eine neue Epoche in ihrem Gebiete zu eröffnen. Von der Art ist die Bedeutung von Lessings Laokoon für die Ästhetik und die Entwicklung der Künste in Deutschland.

Die Frage nach dem Verhältnis der Künste zueinander, besonders der Dichtung zur Malerei, war schon vor Lessing seit der Zeit der Renaissance wiederholt wissenschaftlich behandelt worden, mit besonderem Glück von englischen Ästhetikern und nachher im 18. Jahrhundert auch von den Franzosen, unter denen besonders Diderot zu Ergebnissen kam, die denen der Lessingschen Schrift schon recht nahe kommen. In Deutschland war unter den Kunstrichtern vor Lessing Johann Christoph Gottsched (1700—1766) tonangebend, sein Hauptwerk erschien 1730: »Versuch einer kritischen Dichtkunst für die Deutschen; darinnen erstlich die allgemeinen Regeln der Poesie, hernach alle besonderen Gattungen der Gedichte abgehandelt und mit Exempeln erläutert werden; überall aber gezeiget wird, dafs das innere Wesen der Poesie in einer Nachahmung der Natur bestehe.« Schon der Titel bekundet den Standpunkt eines reinen Naturalismus. Der Schweizer Kunstrichter Johann Jakob Bodmer (1698—1783) hat zwar das Verdienst,

dem klügelnden Verstande gegenüber als Hauptfaktor im künstlerischen Schaffen die Phantasie und die schöpferische Gestaltungskraft und infolgedessen der französischen Richtung Gottscheds gegenüber die Neigung für englische und sogar altdeutsche Literatur zur Geltung gebracht zu haben, aber er vertritt in seiner Zeitschrift »Die Discurse der Maler« 1721—1723 und in seinen »Kritischen Betrachtungen über die poetischen Gemälde der Dichter« 1741 den gleichen Naturalismus wie Gottsched, den Bodmers Freund und Landsmann Johann Jakob Breitinger (1701—1776) noch ausführlicher darlegt in seiner »kritischen Dichtkunst, worinnen die poetische Malerei in Absicht auf die Erfindung im Grunde untersuchet und mit Beispielen aus den berühmtesten Alten und Neueren erläutert wird. Zürich 1740.« Sie sehen also die Aufgabe der Kunst darin, dafs der Künstler die Natur nachahmt; der Kunstgenufs besteht darin, dafs man die Ähnlichkeit zwischen dem Kunstwerk und der Natur erkennt; und was das Verhältnis der Künste zueinander anlangt, so mufs der Maler die Führung übernehmen: er ahmt ja die Natur am getreusten nach. Nach dem Maler mufs sich namentlich auch der Dichter richten. Auch die Dichtung hat wie die Malerei sichtbare Gegenstände der Natur darzustellen, sie ist eine redende Malerei, wie die Malerei eine stumme Poesie genannt werden kann. Damit war der Schilderungssucht Tür und Tor geöffnet, wie die Dichtungen jener Zeit von Bodmer, Haller, Klopstock, Chr. E. v. Kleist beweisen.

Eine ganz andere Richtung der deutschen Kunst knüpft sich an den Namen Johann Joachim Winckelmann (1717—1768), der durch sein Hauptwerk »Geschichte der Kunst des Altertums. Dresden 1764« eine unerhörte Bewunderung der griechischen Kunst entfachte. Winckelmann hat dadurch einen Einflufs auf die Entwicklung des deutschen Geisteslebens geübt, der den Charakter unserer klassischen Literatur bestimmt hat und bis in unser Jahrhundert nachwirkt. Er war geleitet von dem Gedanken, dafs das Schöne, welches den Gegenstand der Kunst bildet, nicht in der Natur zu suchen ist, sondern es leben von dem, was schön ist, Ideale im menschlichen Geiste, und wenn der Künstler schafft, so bringt er diese Bilder seines inneren Schauens zum Ausdruck. Das aber hat keine Kunst so vollkommen geleistet wie die griechische. Daraus folgt, dafs sich der Künstler nicht an die Natur wenden mufs, sondern an die griechischen Kunstwerke, wenn er lernen und sich bilden will. Das Kunstwerk ist ferner um so schöner, je mehr es Ideen und Nebengedanken in dem Beschauenden anregt. Seine Wirkung mufs sich nicht blofs so äufsern, dafs das Auge Wohlgefallen empfindet, auch der innere Sinn, der Verstand mufs sich durch Erkenntnisse angeregt und bereichert fühlen. Darum ist die Allegorie, die tieferen Gedanken zur Hülle dient, die höchste Kunstform. Unter den verschiedenen Künsten ist tonangebend die Plastik, das Kennzeichen antiker Bildwerke »edle Einfalt und stille Gröfse«. Somit hat Winckelmann durch seine Bevorzugung der Plastik auch seinerseits zur Grenzverwirrung beigetragen und im übrigen diejenige künstlerische Richtung eingeleitet, die nur noch die Antike als Vorbild gelten läfst: den Klassizismus.

Lessing steht wie die meisten seiner Zeitgenossen in seinen Anschauungen über die Kunst unter dem Einflusse Winckelmanns, ist aber auch, was die Lösung des Hauptproblems anlangt, nicht wenig durch die ästhetischen Schriften und Gedanken seines Freundes Moses Mendelssohn angeregt und gefördert worden. Seine Untersuchungen waren auf drei Teile berechnet, aber es ist nur der erste Teil erschienen im Jahre 1766, die beiden anderen sind nur im Entwurf in Lessings Nachlafs auf uns gekommen. Er geht hier von einem neuen Gesichtspunkte aus, indem er die Mittel ins Auge fafst, deren sich die einzelnen Künste für ihre Darstellungen bedienen müssen. So stellt er fest, dafs die Aufgabe der bildenden Künste, die er ungesondert unter dem Namen Malerei zusammenfafst, darin besteht, mit Hilfe von Farben und Figuren, Körperliches im Raum für das Auge darzustellen, während die Dichtung, Handlung in der Zeit für das Ohr und den innern Sinn darzustellen berufen ist. Die Untersuchung geht aus von einer Betrachtung der Laokoongruppe, die jetzt mit ziemlicher Sicherheit der hellenistischen Zeit zugewiesen wird und, 1506

unweit der Thermen des Titus aufgefunden, unter allen Antiken immer besondere Beachtung und Bewunderung gefunden hatte. Sie eignete sich als Demonstrationsobjekt deshalb so ganz besonders, weil derselbe Gegenstand auch von einem der Weltliteratur angehörenden Dichter dargestellt worden ist, von Vergil im zweiten Buche der Äneis Vers 199—227. An andern Vorbildern der griechischen Kunst, sowie an den Werken der griechischen Dichter, namentlich an Homer führt er seine Lehren durch, von denen für die deutsche Dichtung besonders die Verurteilung der Schilderungen und Beschreibungen eine segensreiche Wirkung gehabt hat. Am besten wird die Bedeutung des Laokoon für die deutsche Literatur gewürdigt von Goethe, Dichtung und Wahrheit VIII. Buch: »Auf zweierlei Weise kann der Geist höchlich erfreut werden, durch Anschauung und Begriff. Aber jenes erfordert einen würdigen Gegenstand, der nicht immer bereit, und eine verhältnismäfsige Bildung, zu der man nicht gerade gelangt ist. Der Begriff hingegen will nur Empfänglichkeit, er bringt den Inhalt mit und ist selbst das Werkzeug der Bildung. Daher war uns jener Lichtstrahl höchst willkommen, den der vortrefflichste Denker durch düstre Wolken auf uns herableitete. Man mufs Jüngling sein, um sich zu vergegenwärtigen, welche Wirkung Lessings Laokoon auf uns ausübte, indem dieses Werk uns aus der Region eines kümmerlichen Anschauens in die freien Gefilde des Gedankens hinrifs. Das so lange mifsverstandene: ut pictura poesis war auf einmal beseitigt, der Unterschied der bildenden und Redekünste klar, die Gipfel beider erschienen nun getrennt, wie nah ihre Basen auch zusammenstofsen mochten.«

2. Kritische Würdigung des Lessingschen Laokoon. Schon bald nach dem Erscheinen der Schrift regte sich, wie Goethe a. a. O. bemerkt, der Widerspruch gegen Lessings Aufstellungen. Goethe selbst konnte sich nicht dabei beruhigen, wie sein vortrefflicher Aufsatz »Laokoon« beweist. Eine der frühesten und besten Kritiken ist in Herders Erstem kritischen Wäldchen gegeben vom Jahre 1769. Hier wird an vielen Beispielen unwidersprechlich dargetan, dafs Lessing viel zu schnell seine Betrachtungen zu allgemeinen Regeln erhebt, dafs sein Verfahren vielfach nur den Schein der Induktion für sich hat, dafs er die Praxis Homers mit Unrecht zu einem Gesetz für alle Arten der Dichtung erhebt, dafs überhaupt das Werk mehr für den Dichter als für den Maler geschrieben ist. Ferner lenkt Herder besonders auf diesen Mangel an Lessings Werk die Aufmerksamkeit, dafs die Plastik und die Malerei nicht voneinander geschieden werden und darum der Maler Gesetzen unterworfen wird, die allein auf dem Gebiete der Bildhauerkunst Anspruch auf Geltung machen können. Es ist also das Prinzip der Differenzierung, dem die Schrift ihre grofse Bedeutung verdankt, doch auch wieder nur unvollkommen durchgeführt. Die Folge davon ist, dafs Lessing die Farbe gering achtet, dafs er von der Genremalerei, dem Porträt und der Landschaft nicht viel wissen will. Es ist ferner immer deutlicher der Mangel hervorgetreten, dafs Lessing nur wenige Werke der antiken Kunst aus eigener Anschauung gekannt hat. Kannte er doch vom Laokoon selbst, als er sein Werk schrieb, nur einen Stich, einen Gipsabgufs sah er erst später in Mannheim, das Original erst 1775 in Rom im Belvedere des Vatikan. Daher sind auch die meisten Behauptungen über archäologische Fragen unzutreffend, manche Ergebnisse vermögen nicht zu überzeugen. So sind ferner auch Lessings weitere Folgerungen nicht unangefochten geblieben, dafs die Griechen in den bildenden Künsten nur die Schönheit darzustellen gesucht hätten, dafs die Darstellung der höchsten Affekte darum vermieden worden sei, dafs alles Transitorische der Darstellung der bildenden Künste versagt sei, dafs der Dichter nur eine einzige Eigenschaft in Gestalt eines Beiwortes benutzen dürfe für seine sinnliche Malerei wie der Maler den einzigen Augenblick. Diese und noch andere Ausstellungen sind an dem Werke gemacht worden, worüber die in Blümners Ausgabe angeführte Literatur Auskunft gibt. Da aber im Laokoon Lessings die Grundlehren des Klassizismus mit so grofser Entschiedenheit vertreten werden, konnte es besonders in neuester Zeit, als sich die moderne Kunst so weit von jenen Grundsätzen entfernte, nicht ausbleiben, dafs der Widerspruch gegen Lessings Forderungen immer

lauter wurde besonders von seiten derer, welche der bildenden Kunst näher standen als der Dichtung. Dennoch steht soviel fest, dafs die Ästhetik über die prinzipielle Unterscheidung der bildenden und musischen Künste, wie sie Lessing aus den elementaren Grundbedingungen folgert, nicht hinausgekommen ist, wenn auch viele seiner Folgerungen im einzelnen zu bestreiten sind. Vergl. J. Cohn, Allgemeine Ästhetik. Leipzig 1901, S. 127 und W. Wundt, Völkerpsychologie, II. Bd. 1. Teil. Leipzig 1905, S. 92 ff.

Neben der wissenschaftlichen Bedeutung des Laokoon für die Ästhetik und die Archäologie ist auch die Form der Darstellung von Anfang an beachtet worden. Schon Herder und Garve haben in ihren ersten Besprechungen die Form der Untersuchungen als musterhaft bezeichnet, in neuerer Zeit haben darüber gehandelt W. Wundt, A. Frey und A. Rausch.

3. Die Verwertung des Laokoon im deutschen Unterricht. Da die Anschauungen der klassizistischen Kunstrichtungen durch kein Werk mehr eingebürgert worden sind als durch den Laokoon Lessings, so ist es natürlich, dafs man diese Schrift auch in den Schulen beachtet hat, seitdem man unsere deutschen Klassiker in den Schulunterricht hineinzog. In der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts galten die deutschen Klassiker in den humanistischen Gymnasien vielfach nur als eine sehr willkommene Ergänzung der griechischen und lateinischen Lektüre, als eine sehr schätzbare Privataufgabe für die Schüler, für die sie durch die Altertumsstudien in der Schule befähigt wurden. In der zweiten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts hat man die deutschen Klassiker immer mehr einer unterrichtlichen und methodischen Behandlung unterworfen, und mit ihnen gehört namentlich auch der Laokoon von Lessing zum festen Bestand des deutschen Unterrichts, so nach den österreichischen Lehrplänen von 1884 und 1890 und nach dem preufsischen Lehrplan vom Jahre 1901. Aber es konnte nicht ausbleiben, dafs bei fortschreitender Widerlegung und Ablehnung der Lessingschen Lehren von seiten der Künstler und Kunsttheoretiker auch die Frage immer wieder verhandelt wurde, ob der Laokoon zur Schullektüre sich eigne. Erich Schmidt in seiner grofsen Lessing-Biographie äufsert die Ansicht, dafs er den Laokoon nicht für eine geeignete Schullektüre halten könne, obgleich gerade derselbe Gelehrte den unvergänglichen Wert der Hauptsätze Lessings betont. Nicht nur für ungeeignet, sondern geradezu für schädlich hält Konrad Lange die Lektüre des Laokoon, weil sie Vorurteile schafft und einer anderen fruchtbarern Beschäftigung mit der Kunst im Wege steht. Als würdigster Vertreter derjenigen, welche den Laokoon vor wie nach als ein Muster analytischer Darstellung, als ein Grundbuch der Ästhetik und als ein für Jünglinge geeignetes Schulbuch ansehen, mag H. Blümner genannt werden, der sich um die wissenschaftliche Erklärung der Schrift die gröfsten Verdienste erworben hat.

Diesen Gelehrten gegenüber sind die Schulmänner, welche sich zu der Frage geäufsert haben, durchweg von der Ansicht ausgegangen, dafs der deutsche Unterricht die Aufgabe zu erfüllen hat, den Schülern eine Vorstellung von dem Werdegang der deutschen Literatur zu geben, wie sie sich aus dem Zustand der Verworrenheit zu schönen Formen und einem edlen Inhalt erhoben hat. Zur Erreichung dieses Zieles aber hat Lessings Schrift nachweislich sehr viel beigetragen, und man kann von der Entwicklung unserer Literatur nicht gut einen Begriff erhalten ohne Beachtung dieser Schrift und des in ihr behandelten Problems. Daher hat man sich gewöhnt im Unterricht, die archäologischen Abschnitte, die nach Lessings eigenem Urteil nur ein entbehrliches Beiwerk ausmachen, wegzulassen und nur diejenigen Kapitel heranzuziehen, die einen Ertrag von Kenntnissen und Begriffen für die Kunstlehre und Literaturgeschichte abwerfen. Und zwar werden auch diese nicht als unumstöfsliche Lehren zu behandeln sein, sondern in dem freien kritischen Geiste, wie er in Herders kritischem Wäldchen gegeben ist. Das ist der Standpunkt von Schilling, Lehmann, Bromig, Brock, Wendt und der besseren Schulausgaben. Dabei ist nicht zu verkennen, dafs eine solche Behandlung hohe Anforderungen stellt an die Kenntnisse und das geklärte Urteil des Lehrers in Kunstsachen, da er oft Lessings Lehren berichtigen und ergänzen mufs, und dafs nicht minder hohe

Anforderungen gestellt werden an die Auffassungskraft des Schülers, der sich Lessings Ansicht erst mühevoll erarbeiten mufs, um nachher diese Ansicht als unvollkommen hingestellt zu sehen. Am letzten Ende aber wird die Beibehaltung oder Aufgabe des Lessingschen Laokoon als Schullektüre abhängen von der Frage, ob die Altertumsstudien in den Gymnasien überhaupt noch so ausgedehnt und gründlich betrieben werden, um die Laokoonlektüre zu ermöglichen und erspriefslich zu machen, und ob man dauernd von der deutschen Jugend verlangen will, dafs sie sich ihre theoretischen Einsichten kümmerlich aus Werken herausklaubt, die zwar für den Philologen und den Philosophen von unvergänglichem Werte sind, bei allgemeiner Verwendung für die wissenschaftliche Vorbildung unserer Jugend aber einen Umweg bedeuten. Eine richtig angelegte philosophische Propädeutik wäre vorzuziehen und könnte sehr wohl auch für weiter Strebende den Weg bahnen zum Studium des Originals. Vergl. A. Rausch, Philosophische Propädeutik. Handbuch für Lehrer höherer Schulen. Leipzig 1905 S. 215—242.

Literatur: 1. Über die wissenschaftlichen Fragen, die sich an den Laokoon knüpfen: Lessings Laokoon. Herausgegeben und erläutert von Hugo Blümner. 2. Aufl. 1880. und Lessings Laokoon. Herausgegeben von Prof. Dr. H. Blümner. Kürschners Deutsche National-Literatur. 69. Bd. — H. Blümner, Laokoon-Studien. Erstes Heft. Über den Gebrauch der Allegorie in den bildenden Künsten. Freiburg i. B. u. Tübingen 1881. Zweites Heft. Über den fruchtbaren Moment und das Transitorische. Ebenda 1882. — Carl Justi, Winckelmann. Sein Leben, seine Werke und seine Zeitgenossen. I. Bd. Leipzig 1866. S. 450 bis 477. II. Bd. S. 56—57 u. S. 234—246. — Wilh. Wundt, Lessing und die kritische Methode. In den Essays. Leipzig 1885. S. 367—386. — Erich Schmidt, Lessing. Geschichte seines Lebens und seiner Schriften. II. Bd. 1. Abtlg. Berlin 1892. S. 1—59 u. S. 796—797. — Heinr. Brunn, Kleine Schriften. II. Bd. Leipzig u. Berlin 1905. S. 500—505 u. S. 505—517. — Adolf Frey, Die Kunstform des Lessingschen Laokoon mit Beiträgen zu einem Laokoonkommentar. Stuttgart u. Berlin 1905. — A. Rausch, Die Form der Darstellung in Lessings Laokoon. (In der Festschrift »Ehrengabe der Latina«. Halle a. S. 1906. S. 1—8.)

2. Über seine Verwertung im Schulunterricht: Albrecht Dietrich, Über die Benutzung von Lessings Schriften, hauptsächlich den prosaischen, im Gymnasialunterricht. Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen. XVI. Jahrg. 1862. S. 413 ff. — Eiselen, Lessings Laokoon als Lektüre in Prima auf Gymnasien und Realschulen. Wittstocker Progr. 1866. — Georg Schilling, Laokoon-Paraphrasen. Leipzig 1887. — Rudolf Lehmann, Der deutsche Unterricht. Berlin 1890. S. 267. — Konrad Lange, Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend. Darmstadt 1893. S. 82 ff. — Gustav Bromig, Wie kann das Gymnasium den Sinn für Kunst wecken? Programm des Wilhelms-Gymnasium zu Hamburg 1896. Über Laokoon. S. 1—5. — Gustav Wendt. Didaktik und Methodik des deutschen Unterrichts und der philosophischen Propädeutik. München 1896. S. 48 f. — A. Rausch, Lessings Laokoon. Lehrproben und Lehrgänge. Heft 52. Halle a. S. 1897. S. 1—29. (Eine Zusammenfassung der wissenschaftlichen und didaktischen Literatur.) — Jul. Ziehen, Kunstgeschichtl. Anschauungsmaterial zu Lessings Laokoon. Bielefeld u. Leipzig 1899. (Ein vortreffliches Hilfsmittel.) — Unter den Schulausgaben verdient besonders genannt zu werden: Lessings Laokoon von Veit Valentin. Dresden 1894. (Deutsche Schulausgaben von H. Schiller und V. Valentin Nr. 6/7) und die von Dr. Martin Manlik besorgte Ausgabe Leipzig 1894 (Freytags Schulausgaben klassischer Werke für den deutschen Unterricht).

Halle a. S. A. Rausch

Läppisch

Der läppische Mensch ist schlaff, geschmacklos, kraftlos, weibisch-kleinlich, launisch, zu törichten und überflüssigen Gebärden geneigt, redselig, geist-, grundsatz- und würdelos, feig, dünkelhaft, eitel, in Denken, Reden und Tun unreif, kindisch, unangemessen, verachtungswürdig. Dem Wollen mangelt auf Selbstachtung ruhende Festigkeit, dem Denken ruhige Klarheit und Beständigkeit, dem Fühlen der Drang zur ästhetischen Darstellung der eigenen Persönlichkeit. Menschen von sanguinischem Temperamente zeigen nicht selten läppische Lebensgebarung; nervenkranke verleitet die körperliche und geistige Schwäche dazu. Infolge der geringen Stetigkeit im Vorstellungsleben sind Schwach- und Blödsinnige besonders dazu geneigt. Zuweilen erweist sie sich als die Folge gesteigerter Phantasietätigkeit. Vom sittlichen Standpunkte aus betrachtet, erscheint Läppischheit als das gerade Gegenbild der Charakterstärke der Sittlichkeit. Läppische Kinder sind beim Unterrichte unruhig, zerstreut, vergefslich, zur Besinnung und Vertiefung wenig geneigt und darum der seelischen Beeinflussung nur in geringem

Grade zugänglich. Fehlerhafte Erziehung verschuldet zum gröſsten Teile ihre Entwicklung; namentlich da, wo Folgerichtigkeit in der Erziehung mangelt und die frühzeitige Anleitung zur Selbstzucht versäumt wurde, beobachtet man sie häufig. Läppische Eltern — läppische Kinder! In leichten Fällen genügt oft der Wechsel der Umgebung, damit das Kind in die Ästhetik der eigenen Persönlichkeit hineinwachse; bei veralteter Läppischheit muſs die Erziehung auf die Erfassung der ganzen Persönlichkeit Bedacht nehmen und ihr die von Selbsterkenntnis und Selbstachtung getragene Selbstbeherrschung zu verleihen bemüht sein, soweit es die Eigenart des Zöglings zuläſst. Wenn die Läppischheit sich vorzugsweise in schlechter Körperhaltung äuſsert, sind zweckmäſsig geregelte Muskelübungen von groſsem Nutzen.

Leipzig. Gustav Siegert.

Lateinischer Unterricht

I. Geschichte des lateinischen Unterrichts, besonders in Deutschland. 1. Sein utilitarischer Charakter. Von jeher hat man das Lateinische aus Nützlichkeitsgründen gelehrt, in früheren Zeiten allerdings mehr als heutzutage. Die christliche Schule des Mittelalters hat dem Lateinischen allein aus utilitarischen Gründen, die sich von selbst aus der historischen Entwicklung ergaben, Eingang gestattet,*) die Humanisten wollten eine neue zeitgenössische Literatur im Gewande reiner Latinität schaffen, die Reformation so gut wie die Jesuiten verfochten die lateinische Bildung allein aus Nützlichkeitsrücksichten, da ohne ihre Kenntnis eine gelehrte Bildung materiell überhaupt nicht denkbar war, und ein dem praktischen Utilitarismus so energisch zugewandter Pädagoge, wie Basedow, wollte das Lateinische im Unterrichte aus weltsprachlichen Rücksichten erhalten. Heutzutage hält man am lateinischen Unterricht im Gymnasium und Realgymnasium fest, nicht um des »Marktwertes« willen, denn einen solchen hat er nicht, sondern wegen der unvergleichlichen Gymnastik des Geistes, die ein richtiger Betrieb der Grammatik und der Lektüre schafft. So denken sowohl Realpädagogen als die Anhänger der sog. formalen Bildung, vor allem die Freunde und Anhänger des Gymnasialvereins, aber das Latein hat auch in der katholischen Kirche und namentlich in den Juristenkreisen, teilweise auch unter den Ärzten seine Verfechter, und wieder oft aus Nützlichkeitsrücksichten, indem die ersteren behaupten, ohne Kenntnis der Sprache Latiums sei ein Studium des Rechts unmöglich, was doch mehr für die wissenschaftliche Behandlung des römischen Rechtes gilt, während die letzteren eine Universal- und Geheimsprache dem Laien gegenüber besitzen wollen. Man betont auch mit Vorliebe, ohne eine gewisse Bildung im Lateinischen sei kein »historisches Verständnis« der Höhergebildeten möglich.

Was überhaupt den christlichen Völkern des Mittelalters an Bildung zukam,**) trug das lateinische Gewand. Ein Extrakt des

*) S. Aus Schulbesichtig.-Berichten, Lehrprob. 28, 89 ff.

**) Für die nachstehende kurze Übersicht vergl. H. Schiller, Geschichte d. Pädag. §§ 4—14. Ausführlich Paulsen, Gesch. des gelehrten Unterrichts 2. Aufl. Bd. 1. Leipzig 1896. Kürzer E. Hora, Zur Gesch. des Lat.-Unterr. Österr. Mittelsch. XIX, 1 ff.

Wissenswürdigsten aus der älteren Literatur in lateinischer Sprache bildete lange die dürftige Nahrung der Klosterschulen. Die eigentlichen Klassiker unserer Schullektüre, mit Ausnahme Virgils und Livius', wurden im allgemeinen nicht mehr gelesen und nicht mehr gekannt, da sie für die rein auf den Nutzen gerichteten Arbeiten der Klostergeistlichkeit wenig in Betracht kamen. An Virgil und einigen christlichen Lyrikern lernte man die Metrik und die äufsere dichterische Mache. Die Georgica bildeten einen Katechismus der Landwirtschaft. Livius oder vielmehr seine Ausschreiber, wie Orosius, oder Epitomatoren, wie Victor und Eutrop, wurden für die Abfassung der Klosterchroniken notwendig gebraucht, aus ihnen stattete man sich mit dem zu den einfachen Vorgängen des Klosters erforderlichen Sprachschatze aus, und als man anfing Kaiserbiographien zu schreiben, gab Sueton nach Inhalt und Form den wünschenswerten Anhalt.

2. Die Wahl der Lektüre. Eine Auswahl der Lektüre aus sprachlichen oder pädagogischen Gründen fand nicht statt. Ersteres nicht, weil das Latein des Mittelalters eine lebende Sprache war, die sich von dem Latein des 1. Jahrh. vor und nach Chr. himmelweit entfernt und dem Geiste der Zeit entsprechend fortgebildet hatte. Wenn man sprachliche Muster überhaupt suchte, so fand man sie im 4.—9. nachchristlichen Jahrhundert noch am ehesten in den Kirchenvätern oder bei Sedulius, dem ehrwürdigen Beda, Rhaban u. a. Aber schon die Leute des 13. Jahrhunderts konnten selbst von diesen Mustern nicht mehr viel holen, da die Sprache sich natürlich immer weiter entwickelt und durch den Geist der Scholastik manchfach neue Formen des Denkens und wesentlich auch des Ausdrucks geschaffen hatte — man denke nur an die zahlreichen trotz aller Proteste der Humanisten im Unterricht fortlebenden neugebildeten Kunstausdrücke wie substantia, identitas, causalitas u. a.; nur die Studien der Kirchenväter und des Aristoteles blieben immer in Blüte, und ihr Latein und ihre Terminologie übten grofsen Einflufs. Von pädagogischen Erwägungen im heutigen Sinne ist aber in diesen Zeiten aus dem einfachen Grunde nichts zu finden, weil die einzige in Betracht kommende Pädagogik die kirchliche war, diese aber nur nach den Bedürfnissen der Kirche, nicht der Lehrer und Schüler fragte. Diese Entwicklung führte schliefslich dazu, dafs Wimpheling neben geistlichen Versmachern, wie Prudentius und Sedulius, seinen nicht minder langweiligen Freund Seb. Brant mit seinem ins Lateinische übertragenen Narrenschiff in den Unterricht einführte, ganz mit Recht von seinem Standpunkte, dem auch einzig das dem scholastischen Geiste und Latein entsprungene Doctrinale Alexandri Galli schlechthin die Grammatik war. Der Mann, der letzteren mit den Worten empfahl: Hortor Alexandrum nequaquam despectum iri, hatte ganz das richtige Gefühl, dafs die Einführung des klassischen Lateins in diese mittelalterliche Bildung aus einer lebenden Sprache eine tote machen würde. Die Humanisten handelten darin allerdings nicht minder richtig, als sie mit der Gedanken- und Gefühlswelt des Mittelalters brechen wollten, dafs sie auch eine neue Latinität einzuführen suchten.

3. Das Lateinische eine tote Sprache. Im Mittelalter also war die lateinische Sprache noch nicht tot; erst als der Humanismus sie in die Kur nahm und ihre Jugendschönheit herstellen wollte, starb sie in seinen Armen. So kann die Entwicklung der Dinge dahinführen, dafs das Latein eines Tages lediglich ein Substrat des gelehrten Studiums wird, nicht in den Schulen, sondern in einem beschränkten Kreise von Gelehrten, ähnlich wie das Indische, das Hebräische u. a. tote Sprachen. Dafs ihm dieses Schicksal noch nicht zuteil geworden ist, verdankt es teilweise pädagogischen Ansichten, wie dem Dogma von der formalen Bildung, hauptsächlich aber der historischen Entwicklung, welche eben die in der lateinischen Sprache überlieferte Bildung und Geschichte mit tausend Fäden an unser modernes Leben knüpft. Aber viele dieser Fäden haben schon einen Ersatz gefunden, andere werden ihn finden. Warum, so fragt mancher, soll nicht jede Zeit für ihre geistigen Bedürfnisse auch den entsprechenden Ausdruck suchen und finden? Immerhin besitzt heute das Latein noch soviel Lebenskraft, dafs es sich für die nächste Zeit und Jahrzehnte in einer allerdings zu Gunsten neuer realer Schulen beschränkten Anzahl von Gymnasien halten

wird. Dafür sprechen zwar nicht die Vorgänge in Skandinavien, aber die in Frankreich und Nordamerika.

4. Änderung des Unterrichtszieles und der Unterrichtsmittel durch den Humanismus. Die weitgehende Gleichgültigkeit des Mittelalters gegen die Schönheit der Sprache hatte als berechtigte Reaktion den Formalismus der Humanisten hervorgerufen: die grofse Bewunderung der Form, die einseitige Freude an der Form, die den Inhalt zurücktreten liefs. Der Humanismus änderte nicht nur den Charakter des Lateinischen aus einer lebenden in eine tote Sprache um, sondern er mufste auch das Unterrichtsziel und die Unterrichtsmittel umgestalten. Die mittelalterlichen Lehrmittel wie der kleine Donat und das seit dem 13. Jahrh. in leoninischen Hexametern abgefafste Doktrinale des Alexander de Villa dei verschwanden allmählich aus den Schulen, obwohl letzteres von 1510 bis 1588 noch 63 Auflagen erlebte. Und indem die doch immer noch lebende Sprache völlig verdrängt wurde, trat an ihre Stelle das Studium und die Imitation der sog. klassischen Schriftsteller. Von Agricola bis zu Sturm und dessen Fortsetzern erschien die Imitation Ciceros mit mehr oder minder ausschliefslich puristischem Charakter als Hauptaufgabe des Schulstudiums. Die Mittel fanden sich in der Institutio oratoria Quintilians, aus dem die reformatorischen Pädagogen durchaus unselbständig geschöpft haben. Selbst Erasmus, sonst der feinste Geist unter ihnen, machte gleich Quintilian, den Anfang des Schulunterrichtes mit dem Griechischen. In der Imitation tat es freilich Sturm allen sonstigen Theoretikern und Praktikern zuvor. Von Anfang bis zu Ende der Schulstudien stand ihm Cicero im Mittelpunkte; die Kleinen lasen Briefe, die Grofsen Reden und bändedicke rhetorische Unterweisungen, und die Behandlung der Schriftsteller erfolgte lediglich unter dem Gesichtspunkte, dafs man bei ihnen die ornamenta und lumina dicendi fand. Der sonst so kluge und weitschauende Mann hielt es für möglich, germanische Knaben des 16. Jahrhunderts, die mitten im Strom deutscher Sprache sich befanden, zu lateinischen Rednern in ciceronianischer Manier zu machen. Und wenn dieses Ziel überhaupt erreichbar wäre, so hätte er es erreichen müssen. Schon Agricola hatte nach Quintilian den Weg der Imitation festgestellt: imitatione, arte, exercitatione. Man sollte die lateinischen Muster studieren, beobachten, nachahmen, die Theorie aus ihnen ableiten und die gewonnenen Regeln durch Übung befestigen. Bei der Lektüre und der Beobachtung wurden nach dem Rate des Spaniers Vives Kollektaneen für den eigenen Gebrauch angelegt, um die eigene Rede nach Bedürfnis damit auszustaffieren. Sturm übertrug diese Theorie an seiner Schule in die Praxis, die Kollektaneen der Schüler, seine Onomastica (Vokabelbücher) und Colloquia (Gesprächsammlungen*), die theoretischen Schriften, die grammatischen und stilistischen Belehrungen, die täglichen Übungen und Versuche wurden in ein streng konsequent ausgearbeitetes und peinlich durchgeführtes System gebracht; alle Kraft und Zeit von Lehrern und Schülern wurde auf das Lateinische verwandt. Und was wurde dabei erreicht? Schon die Lehrer seiner Schule verglichen diesen rhetorisch-lateinischen Aufputz, den sie den Schülern verleihen sollten, mit den bekannten Dohlenstreichen; es blieb ein äufserliches Anhängsel, unorganisch, tot. Etwas anders gestaltete sich die Entwicklung bei den Jesuiten, die mit ihren theologischen Studien durchaus in der mittelalterlichen Scholastik wurzelten, und deren Latein natürlich dadurch nicht unerheblich beeinflufst wurde. Dies ging soweit, dafs das heutige Jesuitenlatein vielfach dem Uneingeweihten, an klassisches Latein Gewöhnten, gar nicht in dem Sinne verständlich ist, den die Verfasser ihm untergelegt haben. Insofern trägt das Jesuitenlatein in beschränkten Sinne immer noch den Charakter einer lebenden Sprache, den das mittelalterliche Latein voll besafs. Aber im grofsen und ganzen blieb die lateinische Sprache tot.

5. Die Zurückdrängung des Lateinischen durch die anderen Bildungs-

*) Solche Gesprächbücher (Colloquia) spielten im ganzen M A. eine grofse Rolle; von 1480—1564 erschienen noch 17 derartige Bücher. Die Colloquia des Erasmus erlebten seit 1518 300 Auflagen. Sie waren voll Witz und Laune und sollten Freude am Unterricht erwecken. S. Bömer. Die lat. Schülergespräche der Humanisten. Berlin 1897.

stoffe. Die gelehrte Welt verwandte sie als Darstellungsmittel, bis das Übergewicht Frankreichs zunächst in die Diplomatie, weiterhin aber auch in die Publikationen der gelehrten Körperschaften, der Akademien, die französische Sprache einführte, die nun auch in den höheren Schulen Eingang fand. Aber bis ins 19. Jahrhundert hielt sich dieses Latein von puristisch-ciceronianischen Tendenzen mehr oder minder frei; diese traten erst in dem dritten und vierten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts hervor und gewannen einen bedenklichen Einfluſs auch auf den höheren Unterricht. Solange die Universitäten ihre Abhandlungen, Dissertationen, Diplome usw. ausschlieſslich lateinisch verfaſsten, hatte die Erlernung des Lateinschreibens in den Gymnasien über die Schule hinaus noch einen einleuchtenden praktischen Zweck. Nun sind aber die Tage des Lateinischen als einer Universitätssprache gezählt. Selbst die klassischen Philologen täten besser, die Forderung der Abfassung von Doktordissertationen in lateinischer Sprache aufzugeben, da die meisten Professoren selbst nicht mehr ordentlich Lateinisch schreiben können, und die Dissertationen häufig sogar von elementaren Verstöſsen sich nicht freihalten; das schlechte Latein erschwert natürlich das Verständnis. Die Schulen können nicht mehr den lateinischen Stil in ausreichendem Maſse als Zielleistung festhalten, die Lehrer an den höheren Schulen werden selbst stets ungewandter darin, und an den Universitäten wird für die nun doppelt notwendige Schulung im Lateinschreiben weniger als je geleistet. Wohl verlangen die Professoren der klassischen Philologie von den Studierenden, sie sollen durch eigenen Fleiſs sich die Schulung im Lateinschreiben erwerben, die einst die Schule verlieh. Aber sie vergessen, daſs die früher durch Vorlesungen und Seminare stets lebendig erhaltene Übung im lateinischen Stil fortgefallen ist.

6. Die Inkonsequenz des Neuhumanismus und die sog. formale Bildung. Diese geschichtliche Entwicklung spiegelt sich in dem heutigen Zustande der lateinischen Lektüre noch recht sichtbar ab. Für das Mittelalter und den Humanismus bildeten die Römer nicht nur die Vorbilder, sondern auch die Lehrmeister des Wissens; den Griechen wies diese Stellung erst der Neuhumanismus am Ausgange des 18. Jahrhunderts an. Indem dieser aber das Griechentum in den Mittelpunkt der klassischen Bildung stellte, hätte er folgerichtig dazu gelangen müssen, die Römer aus ihrer bisherigen Stellung zu entfernen, sie nicht mehr als Typen anzuerkennen oder sie wenigstens als solche nur da zu belassen, wo sie eine typische Bedeutung haben können. Wäre dies nicht durch Nebenrücksichten verhindert worden, so wären wir heute über die lateinische Imitation hinweg, die griechischen Typenschriftsteller würden den Mittelpunkt des Unterrichts bilden und das Lateinische würde etwa die Stellung einnehmen, die es vor dem Jahre 1882 in den Realgymnasien inne hatte. Dazu konnte man sich aber nicht entschlieſsen, obgleich Männer wie Herder, welche zugleich in der Praxis standen, bereits das Verderbliche der bisherigen »Latinitätsdressur« einsahen und mit den eindringlichsten Worten davor warnten.*) Der lateinische Stil und die lateinische Imitation (der sog. Aufsatz) bilden für Herder das gröſste Hemmnis für die muttersprachliche Bildung. Die Alten sollen seiner Ansicht nach allerdings die Muster abgeben, aber die Nachbildung dieser Muster darf nur in der Muttersprache erfolgen. »Ja nicht imitiert! Das Imitieren hat schlechterdings keinen Wert.« Aber die Warnung dieses weitschauenden Mannes blieb ungehört, die »Latinitätsdressur« und die Imitation gingen ihren Gang, und sie erhielten gewissermaſsen einen neuen Berechtigungsbrief durch die Theorie, welche Fr. Aug. Wolf über die sog. formale Bildung aufstellte, wenn er auch das Schreiben als »eine Sache nur für denjenigen« betrachtete, »der tiefer in die Sache eindringen will«, und es für manche Stände als ganz überflüssig erklärte. Dennoch lieferte die Erlernung vor allem der lateinischen Sprache in gewissem Sinne die Gesetze des Denkens überhaupt, und wer nicht Lateinisch gelernt hatte, konnte nicht zu der Elite der Nation, zu den Leuten der Wissenschaft gehören. Damit war das Prinzip der allgemeinen und unbeschränkt bildenden Kraft des Lateinischen in die

*) H. Schiller, Gesch. d. Päd. S. 311 ff.

Schulpolitik eingeführt. Dafs diese Ansicht in dieser Formulierung eine Übertreibung enthält und weder psychologisch noch erfahrungsmäfsig zu halten ist, bedarf heute keines langen Beweises mehr.*) Die Sprachgesetze decken sich durchaus nicht mit den Denkgesetzen, Grammatik ist nicht identisch mit Logik, ja die Sprache ist oft recht unlogisch, so dafs die psychologische Erklärung den Gründen dieser Erscheinungen nachgehen mufs, und das ist mindestens ebenso geistbildend. Andrerseits steht es für uns fest, dafs die formale Bildung oder die sprachlich- logische Schulung nicht lediglich dem altsprachlichen Unterricht verdankt wird, sondern die Frucht jedes richtig betriebenen Sprachunterrichts ist, also auch an der Muttersprache, an den modernen Fremdsprachen gewonnen werden kann. Es ist sicher, dafs man ein durchaus wohlgebildeter und richtig denkender Mensch sein kann, ohne Lateinisch gelernt zu haben. Umgekehrt weifs jeder aufmerksame Schulmann, der noch die Zeiten des lateinischen Stiles und des lateinischen Aufsatzes in ihrer Blüte erlebt hat, dafs mitunter ganz gut lateinisch schreibende Schüler in der Analyse, Erfassung und Übertragung fremder Gedanken, in der Scheidung von Wesentlichem und Zufälligem, in der Auffindung von Zusammenhängen, in der Auffassung verwickelter Bestände von Tatsachen, in ihrer deutschen Gedankenentwicklung, vollends aber in ihrem selbständigen Denken mehr oder weniger unbrauchbar waren.**) Wie es aber zu gehen pflegt, das Wolfsche Dogma von dem formalbildenden Werte des Lateinischen wurde von seinen Freunden und Anhängern in einer so extremen Weise übertrieben, dafs Widerspruch nicht ausbleiben konnte. (S. Art. Formale Bildung.) Und was schlimmer ist, diese Mafslosigkeit

*) Neudecker, Der klass. Unterr. u. die Erziehung zum wissensch. Denken. Würzburg 1890 u. Grammatik oder Logik? »Klassisch« oder Deutsch? Ebenda 1890 (einseitig u. nicht einwandfrei). — B. Lengnick. Der Bildungswert des Lat. (Pr. Königst. Gymn. Berlin 1887) tritt für diesen Wert ein. — A. Richter, Päd. Arch. 1891, 537. — E. von Sallwürk, Südd. Schulbl. 1894, 7. — Waldeck, Zeitschr. f. d. Gymn.-Wes. 1896, 537.

**) Zeugnisse bei Dettweiler Lat. Unterr. S. 45, A. 1.

hat es in der Hauptsache verschuldet, dafs wir heute vor der Gefahr stehen, das der allgemeinen Bildung so wertvolle Griechische aus dem Gymnasialunterrichte zu verlieren. Der wirklich geistbildende Wert des lateinischen Sprachunterrichts ist trotzdem unleugbar. Denn das Lateinische ist durch mehr als tausendjährige Ausbildung für die Unterrichtszwecke, namentlich in seinem grammatischen Teile, strenger wissenschaftlich bearbeitet als jede andere Sprache; der Scharfsinn der mittelalterlichen Scholastik hatte hier einen weiten Tummelplatz, und insbesondere der Unterricht in der Syntax bietet reiche Gelegenheit zum logischen Denken und zu psychologischer Erkenntnis.*) Nun läfst sich auch nicht leugnen, dafs der Vergleich der Muttersprache mit einer fremden die bewufste Kenntnis der ersteren steigert, vertieft und sichert. Dieser Vergleich wird aber um so fruchtbarer sein, je weiter die beiden ihm unterzogenen Sprachen in ihrem gesamten Bau und in ihrer Denkart auseinandergehen. Zweifellos lassen sich sprachliche und sachliche Bildung mit ihren allseitigen Vorteilen auch an der Muttersprache allein erwerben, da jeder richtig getriebene Sprachunterricht den jugendlichen Geist zur Selbstreflexion erzieht und in der Abstraktion übt, die Phantasie entwickelt, den Geist mit Vorstellungen bereichert, das Gemüt befruchtet und den Willen beeinflufst. Aber wenn der Vergleich mit einer anderen fremden Sprache hinzukommt, vorausgesetzt, dafs man seine Muttersprache wirklich kennt und kann, wird ebenso sicher eine Steigerung, Vertiefung und Sicherung der muttersprachlichen Kenntnisse herbeigeführt werden können. Dafs diese Bildung die an der lateinischen Sprache gewonnene Schulung auch ersetzen kann, können wir heute ebenfalls nicht mehr bezweifeln, wenn wir die zahlreichen logisch denkenden, richtig sprechenden und gut schreibenden Männer und Frauen betrachten, die unsere Zeit besitzt. Und ebensowenig wird sich heute bestreiten lassen, dafs die formale Bildung, die an der Sprache gewonnen wird, an dieser allein nie und nimmer für

*) Dies zeigt z. B. die Schulgrammatik von H. Ziemer. Berlin 1893.

alle geistigen Arbeitsgebiete erworben werden kann. Also die formale Seite allein könnte heute nicht mehr das Verbleiben der lateinischen Sprache im Lehrplane im Umfange des heutigen Betriebs rechtfertigen. Der Hauptgrund dafür liegt in dem historischen Zusammenhange, den wir vielleicht noch lange nicht, jedenfalls zur Zeit nicht aufgeben dürfen, ein Moment, das die öffentliche Meinung noch immer mit Recht hochschätzt. Überlassen wir also die praktische Erprobung eines des Lateinischen entbehrenden Schulwesens unseren nordischen Stammesverwandten und suchen wir bis dahin die Eigenart unserer lateintreibenden Schulen weiter auszubauen und zu pflegen! Je länger wir eine Katastrophe hinausschieben, desto besser können wir uns auf ihre Wirkungen und auf das nach ihr erforderliche Neue vorbereiten.

7. Die Notwendigkeit einer Änderung der Zielleistung. Selbst die Anhänger der sog. formalen Bildung, welche das Lateinische in besonderem Mafse verleihen kann, geben zu, dafs deren Hauptwirkung der muttersprachlichen Kenntnis zugute kommen müsse. In der Tat mufs der höhere Unterricht immer sich gegenwärtig halten, dafs wir tote fremde Sprachen in erster Linie lernen, um unsere eigene besser zu verstehen. Aber ist dies bei dem bisherigen Verfahren immer erreicht worden? Es genügt, da man das Deutsch der Schüler in fafsbarer Gestalt nicht vorführen kann, auf die Mifshandlung der Muttersprache in vielen deutsch-lateinischen Übersetzungsbüchern von Süpfle und Seyffert bis herab auf die Gegenwart zu verweisen, deren Verfasser oft genug unmögliche Perioden, Verrenkungen und Verschnörkelungen, Unklarheiten und papierene Stilsünden sich zu schulden kommen lassen. Was hat sie aber dazu bewogen? Lediglich die Rücksicht auf die lateinische Imitation. Um die Schwierigkeiten zu mildern und auch den ciceronianischen Perioden zuliebe wurden die Vergewaltigungen der Muttersprache verübt, und um den eigentlich unmöglichen color latinus zu ermöglichen, wurde eine deutsche Mifsfärbung angewandt. Hier kann nur eine Abhilfe geschaffen werden: die lateinische Imitation darf wie auch das Lateinsprechen nur als Übung beibehalten, mufs aber als Zielleistung völlig und ohne Hintergedanken aufgegeben werden, wie es bei den meisten europäischen Völkern bereits geschehen ist.*) An ihre Stelle tritt die Übertragung aus dem Lateinischen ins Deutsche. Was bis jetzt davon in unseren deutschen Lehrplänen zugelassen ist, ist Stückwerk und kann nur geringe Wirkung haben. Die preufsischen Lehrpläne von 1901 schreiben vor: in den unteren Klassen »halbstündige schriftliche Klassenarbeiten allwöchentlich oder vorbereitete Übersetzungen als Hausarbeit«, von der Quarta an bis zur Oberprima »in jedem Vierteljahre eine schriftliche Übersetzung in das Deutsche als Klassenarbeit«. — Wesentlich besser steht es in dieser Beziehung im Realgymnasium. Allerdings hat auch dieses vom 4. bis 6. Schuljahre nur 4 Übungen jährlich, im 7. Schuljahre aber bis zu 20 und in beiden Primen zusammen etwa 22, also in sechs Schuljahren mindestens 50 Arbeiten zu fordern, während für das Gymnasium in der gleichen Zeit nur etwa 24 Übersetzungen ins Deutsche zu leisten sind. Man sieht also im Gymnasium die Hinübersetzungsübungen als wichtiger und wertvoller an denn die Herübersetzungsübungen. Sie sollen die grammatische und stilistische Sicherheit verleihen, ohne welche die Lektüre nicht gedeihen kann. Andrerseits sollen offenbar die durch die Schriftstellerlektüre bedingten Übungen im Übersetzen in die Muttersprache auch den schriftlichen wie den mündlichen Ausdruck in der Muttersprache bilden. Von dem Wahne früherer Zeiten, dafs man am Lateinschreiben auch die Fertigkeit im Gebrauche der Muttersprache bilde, ist man allerdings zurückgekommen. Man kann dabei scharf denken, Begriffe in ihrem Wesen sezieren, logische Beziehungen aufdecken und klären lernen; aber für den eigenen deutschen Ausdruck ist diese Übung, direkt und indirekt, wenig oder gar nicht förderlich. Beweise dafür sind die gänzlich undeutsche Ausdrucksweise einer Reihe grofser Kenner des lateinischen Stils und das Lateinisch-Deutsch vieler Übungsbücher und Schülerhefte. Zweifellos die besten Stilisten und Debatter, und zwar in verhältnismäfsig

*) E. Lentz, im Päd. Arch. 1894, 611 u. Z. f. d. Reform höh. Schul. V, Nr. 4 u. VI, Nr. 1.

früher Jugend, sind Engländer und Franzosen. Aufser den englischen Debattierklubs trägt sicher nicht wenig die dort bestehende Gewohnheit zu dieser Fertigkeit bei, aus den alten Sprachen viel ins Englische zu übertragen. Kein Geringerer als Macaulay hat bezeugt, dafs er, der gewaltige Meister des Stils, diese seine Stärke vorwiegend diesen Übungen verdanke. Ähnlich denken die Belgier*) und Franzosen. In den französischen Lehrplänen werden die Übersetzungen ins Lateinische zwar nicht völlig aufgegeben, aber um so häufiger und energischer Übertragungen ins Französische gefordert. Man kann deren Wirkung nicht treffender charakterisieren, als es dort geschehen ist. Und was bei diesen beiden stilistisch am besten entwickelten Völkern infolge praktischer Erfahrung so dringend empfohlen wird, das sollte in Deutschland wirkungslos bleiben? Es mufs gegenüber den Einwänden der Anhänger des Alten mit aller Entschiedenheit betont werden, dafs bis jetzt an den meisten deutschen Gymnasien in dieser Frage weder Erfahrungen gemacht worden sind, noch gemacht werden konnten, da die hierzu nötige Zeit und Kraft der Schüler der lateinischen Imitation geopfert wurde. Auch ist eine sichere Methode für diese neuen Übungen erst im Werden**), es wird darüber bei der Besprechung des methodischen Verfahrens zu handeln sein.

So wird allmählich die Schriftstellerlektüre mit ihren für die Muttersprache fruchtbaren Übungen in den Mittelpunkt treten***); um so wichtiger wird ihre Auswahl. Für unsere Vorfahren stand es fest, dafs schon vom Beginn des Lateinunterrichts an ein Schriftsteller zu Grunde gelegt werden müsse. Im Mittelalter las man aufser einigen Schriften Ciceros besonders die Dichter Virgil, Horaz und Ovid; wenn der Ciceronianer Sturm die Briefe Ciceros wählte, so setzte Ratichius den Terenz an deren Stelle. Der Gedanke war aber bei beiden derselbe; der Knabe, der die Sprache für den Verkehr als eine lebende erlernen sollte, mufste sofort von ihrem lebendigen Strome, soweit man von einem solchen sprechen konnte, umrauscht werden. An ihre Klänge sollte er allmählich sein barbarisches Ohr gewöhnen, und indem er, was ihm zugeführt wurde, meist auswendig lernte und anwenden mufste, sollte ihm gewissermafsen ein Ersatz dafür geschaffen werden, dafs es ihm versagt war, als römischer Knabe geboren zu sein. Bekanntlich dachte Basedow auch, wie oben erwähnt wurde, daran, das Lateinische als Universalsprache der gelehrten Produktion in Europa beizubehalten bezw. wieder zu beleben, und er wählte, da sein Ziel dem humanistischen durchaus verwandt war, auch die gleichen Mittel, er wollte den latinisierten Robinson in den Anfangsunterricht stellen. Es liegt nun heute der Schlufs nahe, dafs man im lateinischen Anfangsunterrichte ähnlich verfahren müsse. Nichts aber wäre für unsere Schulen verderblicher, als wenn eine solche, gänzlich der geschichtlichen Entwicklung widerstreitende Anschauung zum Siege gelangen würde. Es wäre ein Anachronismus, das Lateinische zum eigenen mündlichen und schriftlichen Gebrauche zu erlernen. In diesem Punkte haben die preufsischen Lehrpläne von 1892 und 1901 unzweifelhaft ganz das Richtige getroffen. Aber sie sind darin inkonsequent, dafs sie die lateinische Übersetzung als Zielleistung beibehalten haben; denn indem sie auf der einen Seite den Aufsatz aufgeben und die Imitation als Aufgabe des lateinischen Unterrichts verbieten, verlangen sie auf der anderen Seite in der Reifeprüfung eine Übersetzung ins Lateinische und nötigen dadurch den Lehrer, dieser eine weit intensivere Tätigkeit zuzuwenden, als sie selbst gestatten wollen. Das im Jahre 1901 gemachte Zugeständnis zweier Wochenstunden in den oberen Klassen, die hauptsächlich den grammatisch-stilistischen Aufgaben gewidmet werden sollen, konnte nur als ein weiteres Zurückweichen von dem oben erwähnten Grundsatze gelten, und der

*) Fr. Collard, La pédagogie à Giefsen. Louvain 1893, S. 64.

**) Waldeck, Zeitschr. f. d. Gymn.-Wes. 1896, 537; die neuere Literatur bei H. Ziemer in Rethwisch' Jahresber. über d. höh. Schulen XIX (1904) Lat. S. 28: Schriften von J. Keyzlar, P. Cauer, O. Altenburg, U. v. Wilamowitz, C. Bardt u. Fr. Gatscha. S. auch unten unter »Übersetzen« die Literatur.

***) G. Ihm, Alter u. neuer Betrieb, Gymnasium 6, 649. — Vogt, N. Jahrb. f. Päd. 138, 285. — Heufsner, Schrift. d. deutschen Einheits-Schulver. Heft 4. Hannover 1888. — v. Kobilinski, Z. f. d. Gymn.-Wes. 45, 399.

lateinische Unterricht hat dadurch keine gröſsere Einheit gewonnen, als vorher. Eine konsequente Weiterentwicklung der in den preuſsischen Lehrplänen für den Lateinunterricht festgestellten Grundsätze muſs zu einer Beseitigung des lateinischen Scriptums in der Reifeprüfung und zum Ersatze dieser Zielleistung durch eine Übersetzung ins Deutsche und damit Hand in Hand zu einer ganz anderen methodischen Gestaltung des lateinischen Unterrichts führen.

8. Die Folgen der verminderten Stundenzahl für das Lateinische. Mit dieser Frage hängt aber die Auswahl der Lektüre auf das engste zusammen. Doch ehe an die Beantwortung dieser Frage gegangen werden kann, ist erst noch eine andere zu erörtern, die mit dieser wiederum in der engsten Verbindung steht. Unsere Vorfahren hatten noch für den lateinischen Unterricht die gesamte Schulzeit zur Verfügung; Sturm lehrte neben dem Lateinischen fast nichts; die Jesuiten waren nicht ganz so schlimm, aber viel wurde in der sog. Erudition (allg. Bildung) auch nicht gelernt. Das Gebot: (latine) lege, scribe, loquere beherrschte auch bei ihnen alle übrigen Rücksichten. Sobald die sog. Realien seit L. Vives und Erasmus in den Unterricht eindrangen, wie noch in bescheidenem Maſse bei Ratichius und schon stärker, wenn auch mehr in der Theorie als in der Praxis, bei Comenius, entstanden auch die Konflikte zwischen dem Zeitmaſse, das sie, wenn auch noch so bescheiden, doch eben beanspruchen muſsten, und der alten Überlieferung von der Herrscherstellung des Lateinischen. Die pädagogischen Bestrebungen dieser Reformer gipfeln in der Suche nach einer Methode, die es ermöglicht, das Lateinische, dessen Universalcharakter noch beibehalten wird, in möglichst kurzer Zeit und doch auch in der bisherigen Verwendbarkeit zu lehren. Beide haben diese Aufgabe nicht gelöst, sondern sie den künftigen Geschlechtern hinterlassen, die sie auch nicht zu lösen vermochten. Das Dilemma blieb: entweder muſste man die Ziele des Lateinunterrichtes beschränken bezw. ändern, dazu entschloſs man sich nicht, oder man gewährte den neuhinzutretenden Fächern eine Scheinexistenz, während man sie in der Tat verkümmern lieſs. Der letzte drastische Ausläufer dieser merkwürdig kurzsichtigen Schulpolitik ist die Bestimmung der preuſsischen Verordnung vom 7. Januar 1856, wonach die der Naturgeschichte in den unteren Klassen zugewiesenen 2 Stunden, wenn es an einem geeigneten Lehrer mangelte, der Geographie bezw. dem Rechnen bestimmt werden konnten; tatsächlich wurden sie meist für das Lateinische verwandt, ein wahres Labsal für die altphilologischen Direktoren, die natürlich nie einen geeigneten Lehrer ausfindig machen konnten. Ihre Ergänzung fand diese Auffassung in jener typischen Stellung der altklassischen Philologen zu der Mathematik, die am besten durch die bekannte Bitte eines solchen Direktors illustriert wird, ihm doch einen recht unbrauchbaren mathematischen Lehrer zuzuweisen, da er dann die Schüler um so mehr für das Lateinische in Anspruch nehmen könne. Aber es half alles nichts: das Rad der Zeit lieſs sich nicht rückwärts drehen, und der lateinische Unterricht verlor in wachsendem Maſse von der ihm einst zugewiesenen Stundenzahl. Am weitesten haben diese die preuſsischen Lehrpläne von 1892 herabgedrückt von 77 auf 62 Wochenstunden; aber 1901 sah sich die Schulverwaltung auf Drängen der Altphilologen, die über den unvermeidlichen Rückgang der grammatisch-stilistischen Kenntnisse der Schüler klagten, genötigt, die Stundenzahl wieder auf 68 heraufzuschrauben, in den Realgymnasien von 43 auf 49. Sogar die im Gymnasialwesen so äuſserst konservativen Schulverwaltungen in Sachsen, Württemberg und Bayern hatten Preuſsens Vorgange folgend sich zu Einbuſsen verstanden. Wie heute die Dinge liegen, muſs der lateinische Unterricht sich mit dieser niedrigen Stundenzahl abfinden, und er muſs sich entschlieſsen, das von den alten Humanisten überlieferte Unterrichtsziel und die dadurch herbeigeführte Unterrichtsmethode gänzlich zu ändern. Vor allem handelt es sich dabei um die Beseitigung aller jener Übertreibungen, die eigentlich erst im vorigen Jahrhundert in den lateinischen Unterricht durch die Observationen-Philologie hinein getragen worden sind, deren charakteristischer Vertreter auf dem Gebiete der Schulgrammatik Seyffert war. Man könnte ihn in dieser Hinsicht

einen erneuerten Sturm nennen; aber gegen seine Observationsmethode war der alte Humanist doch ein Stümper. Und vollends die Schulmänner des 18. Jahrhunderts! Sie waren zufrieden, wenn es ihnen gelang, schlicht und recht Latein zu schreiben; ob Cicero ein Kompositum dreimal mit dem Dativ und siebenmal mit dem Accusativ, Cäsar aber nur mit dem letzteren angewandt hatte, machte ihnen wenig Sorgen. Doch durch Seyffert drang der Ciceronianismus und die philologische Kleinkrämerei auch in die Schule, und seine Scholae latinae, seine Palaestra Ciceroniana usw. sind leuchtende Beispiele dieser Verirrung. Selbst seine Schulgrammatik zeigt in ihren verschiedenen Auflagen in der lehrreichsten Weise diesen Entwicklungsgang. Die ersten Auflagen noch verhältnismäfsig dünn und bescheiden, die folgenden immer anschwellend von Ausnahmen und Observationen, auf dem Höhepunkt Anleitungen zur Imitation, für die ja von ihm selbst ein so geistloses Machwerk wie die Chrie zu einem wertvollen Hilfsmittel gestempelt wurde. Die späteren Ausgaben kehrten mehr und mehr zu einem verständigen Mittelmafs zurück. Die Verminderung der Lateinstunden seit 1892 gab nun das Signal zu weiterer Verkürzung der grammatischen Lehrbücher. Aber man verfiel bald auch hier wieder ins Extrem: Die lateinischen Schulgrammatiken wurden immer dünnleibiger, reine Skelettgrammatiken; die »kurzgefafsten« Grammatiken wurden Mode; die Formenlehre wurde wohl in ihnen mit Recht vereinfacht, aber die Syntax schrumpfte so zusammen, dafs für das eigentlich Geistbildende derselben, die psychologische Erklärung der Erscheinungen und die Erkenntnis des Kausalnexus, kein Raum blieb. Darum konnte H. Ziemer mit Recht für die Syntax »mehr Fleisch und Blut, keine blofsen Knochen!« verlangen. Was wir heute noch erreichen können, ist neben grammatischer Schulung und Aneignung eines für die Lektüre nötigen Wortschatzes die Übung des Könnens in der Muttersprache an den Texten einer Anzahl von Schulschriftstellern; dabei wird die materielle Kenntnis dieser beschränkten Anzahl miterworben und nach historischen, kulturgeschichtlichen und ästhetischen Gesichtspunkten verwertet.

II. Methodik. A. Allgemeine Fragen.

1. Die Lektüre, wie sie zur Zeit ist.*) Zur Zeit ist die lateinische Lektüre meist so verteilt, dafs die beiden untersten Klassen (VI und V) Lesebücher benutzen, deren Stoff meist der alten Sage und Geschichte entnommen ist oder ein buntes Gemengsel aus allen denkbaren Gebieten bietet. In IV erfolgt die erste Einführung in die Schriftstellerlektüre an Cornelius Nepos, dessen Vitae meist ohne Rücksicht auf den übrigen Unterricht ausgewählt werden; doch wird dieser Schriftsteller immer mehr durch Lesebücher oder durch Chrestomathien wie die von Lhomond (Viri illustres) ersetzt. Eckstein hat zwar darin eine schwere philologische Versündigung erblickt; vor dem pädagogischen Richterstuhle wird diese aber leicht verziehen werden. Mehr im Süden als im Norden tritt zu dieser prosaischen Lektüre ergänzend eine poetische: öfter die Fabeln des Phädrus, bisweilen ein Tirocinium poëticum, oder wie sich eine kleine Sammlung poetischer Lesestücke sonst nennen mag. Tertia liest anfangs Cäsar, später auch Ovid, ersteren meist in der Aufeinanderfolge der Bücher, ohne irgend welche Beziehung zum übrigen Klassenunterricht, letzteren neuerdings mehr in planmäfsiger Auswahl, wie sie eine grofse Zahl guter Ausgaben darbieten. Für Sekunda sind die herkömmlichen Schriftsteller Ciceros Reden neben Cato maior, Sallust, Livius, denen sich als Dichter Virgil anreiht; auch hier herrscht in der Auswahl eine bunte Mannigfaltigkeit, für die die Beziehung zum sonstigen Klassenunterricht nur selten mafsgebend ist. Prima beschäftigt sich mit Reden des Cicero, mit seinen philosophischen und rhetorischen Schriften und Briefen, mit Tacitus (Annalen, Historien, Germania, selten Dialogus) und Horaz; die Programme weisen eine noch gröfsere Buntscheckigkeit der Auswahl auf, da nach 1901 gröfsere Bewegungsfreiheit verstattet wird. Neben der sprachlichen Schulung wird eine Einführung

*) Die Verhandlungen der preufs. Dir.-Konf.: Pos. III. Westf. XX., Schles. I. u. III., Pomm. V. u. II., Preufs. VIII. XIII, Hann. IV, und die S. 1 genannten Schriften; dazu die amtlichen Lehrpläne der einzelnen deutschen Staaten. — v. Oppen, D. Wahl d. Lekt. im altspr. Unterr. Berlin 1885. — Die preufs. Lehrpläne von 1901 sind besonders berücksichtigt worden.

in das Geistes- und Kulturleben der Römer erstrebt. Was bei diesem Verfahren erreicht wird, erscheint den einen befriedigend, den anderen nicht; es erscheint unmöglich, darüber mit Sicherheit zu urteilen, da die Persönlichkeit der Lehrenden und der Leitung der Schule, bisweilen eine gewisse Tradition, vor allem aber die Inanspruchnahme der häuslichen Arbeit, wie natürlich, erhebliche Unterschiede bedingen. Mitunter wird ziemlich verächtlich über das Mafs der derzeitigen Leistungen nach einem Kriterium geurteilt, das nicht den geringsten Wert hat. Es wird nämlich darauf hingewiesen, dafs es heute nur noch selten vorkomme, dafs die Schüler der Gymnasien nach ihrer Schulzeit zu dem Lesen der alten Klassiker zurückkehrten. Man tut dabei, als stände es fest, dafs es früher anders gewesen sei. Sicherlich geschah dies nicht selten, wenn auch nicht so häufig, wie man oft meint, in den Jahrhunderten, wo es eine Nationalliteratur noch nicht gab, und in denen der Humanismus es als ein Zeichen von Barbarei darstellte, wenn man sich an ihr erfreute, vollends wenn man sich damit begnügte. Aber seitdem wir eine nationale Literatur haben, seitdem die Berufsstudien täglich gröfsere Ansprüche an die Kraft der Menschen stellen, seitdem es dem einzelnen daneben nur schwer möglich wird, die Interessen der allgemeinen Bildung zu befriedigen, die ebenfalls von Jahr zu Jahr nicht nur extensiv, sondern auch intensiv wachsen, seit dieser Zeit ist es eine Utopie, zu erwarten, dafs die ehemaligen Schüler der Gymnasien die alten Klassiker etwa aufser Horaz in ihren Mufsestunden zur Hand nehmen. Reichen doch diese oft genug gar nicht aus, um nur eine solide Fachweiterbildung zu sichern. Man kann dies beklagen, obgleich kein Zwang oder Grund dazu vorliegt, aber man darf nicht die Augen gegen diese Sachlage verschliefsen.

2. Die Privatlektüre.*) Damit hängt die Frage der Privatlektüre zusammen. Sie ist ebenfalls ein Kind des Neuhumanismus und der abnehmenden Stundenzahl für das Lateinische, und man suchte namentlich in geschlossenen Anstalten dadurch den Ausfall der Schulstunden zu ersetzen. In Österreich wird sie nach wie vor gepflegt. Heute ist sie nach den preufsischen Lehrplänen nicht verbindlich und würde, da die Zahl der Stunden für die Hausarbeit festbestimmt ist, nur andere Aufgaben schädigen, die einen gröfseren allgemeinen Bildungswert besitzen. Denn die Leistung dieser Privatlektüre ist bei der Leichtigkeit, Präparationen, Kommentare und Übersetzungen zu beschaffen, meist geringwertig, und das rasche Verständnis der fremden Sprache wird dadurch nicht mehr gefördert.

3. Die Vokabelkenntnis. In einem Punkte indessen stimmen die Erlasse der Behörden und die Veröffentlichungen der Theoretiker und der Praktiker überein, in der wenig befriedigenden Vokabelkenntnis, welche die Schüler der höheren Lehranstalten besitzen.*) Ein Wunder ist diese Tatsache natürlich nicht; aber die zur Heilung empfohlenen Mittel sind oft psychologisch verfehlt. Dafs der Schüler einen recht grofsen Teil des lateinischen Sprachschatzes nie kennen lernt und noch viel weniger behalten kann, ist eine unabänderliche Tatsache, selbst wenn das methodische Verfahren unter Benutzung der psychologischen Erfahrungen möglichst rationell gestaltet wird. Zur Befestigung der Worte einer Sprache ist deren sehr häufige Wiederholung erforderlich, wie man am besten an seiner Muttersprache beobachten kann, wenn man die Spracherlernung des Kindes in Betracht zieht. Das Gleiche kann man bei der lebenden fremden Sprache wahrnehmen, die man nur durch Hören und Sprechen, also am raschesten, sichersten und ausgedehntesten im fremden Lande lernt, wo der den Lernenden umrauschende Strom der Sprache so viele Wiederholungen schafft, wie dies kein Unterricht zu stande bringen kann. Als die Humanisten die Er-

*) Vom alten Standpunkte: Heiland, Z. f. d. Gymn.-Wes. 8, 273. — Gebhard, Neue Jahrb. f. Päd. 134, 144. — M. Seyffert, Die Privatstudien. Brandenburg 1852. — Schrader u. Schmidt, Encyklopäd. f. d. gesamt. Erz.-Wes. 6², 429. — Verhandlg. d. pädag. Sekt. d. Philol.-Vers. 16, 23. — Neue Richtlinien: Preufs. Lehrpl. 1901, 27. — Dir.-Konf. s. Killmann S. 60—62, dazu Westfalen 1903. — C. Hachtmann, Z. f. d. Gymn.-Wes. 1897, 87.

*) Hoegg, Neue Jahrb. f. Päd. 72, 399. — Eckstein, Lat. Unterr. 172 ff. — Verhandlg. d. 14. Philol.-Vers. S. 124. — O. Weise, Z. f. d. Gymn.-Wes. 47, 385. — H. Eichler, eb. 46, 206. — Schiller, in Verhandlg. d. preufs. Dezemberkonf., S. 424 f.

hebung der gereinigten lateinischen Sprache zum allgemeinen Verkehrsmittel der gebildeten Welt erstrebten, kam die Methodik Melanchthons und Sturms auf den ganz richtigen und naturgemäfsen Gedanken, diese Sprache künstlich zur lebenden zu machen, indem in der Schule täglich eine Woche lang 100 Vokabeln von je 10 Schülerabteilungen gelernt und täglich abgefragt, immer wiederholt und an Texten eingeübt und befestigt wurden. Trotzdem mufste man die leidige Erfahrung machen, dafs ein Teil von ihnen bald vergessen wurde, und die folgenden Klassen erhielten die Aufgabe zugewiesen, immer wieder den Sprachschatz der vorhergehenden zu wiederholen, der in besonderen, von den Schülern zu führenden Wörterverzeichnissen niedergelegt war. Comenius trieb diese mechanische Art der Wörtererlernung auf die Spitze. Er konstruierte aus 8000 Vokabeln gewaltsam 1000 Sätze, die angeblich zugleich durch ihren Inhalt fesseln und dadurch die Behaltung des Wortes in einem bestimmten Zusammenhange erleichtern sollten. So richtig diese psychologische Beobachtung ist, so wenig ist sie jedoch von ihm wirklich verwertet worden.*) Denn diese Sätze besitzen erstlich einen Inhalt, der keiner ist, und zweitens wimmeln sie derartig von unbekannten Ausdrücken, dafs eine Stütze des Unbekannten durch Vertrautes und Geläufiges in der Regel ausgeschlossen war. Aber das Hauptvertrauen schenkte er doch der mechanischen Wiederholung; denn er verlangte, dafs der Inhalt der Janua, so hiefs dieses verunglückte Buch, 10 mal wiederholt werden sollte; natürlich wurden alle Übungen in der Schule an diesem Sprachschatze vorgenommen. In diesen Spuren wandelte der lateinische Unterricht schlecht und recht bis zum Anfang des 19. Jahrhunderts, wo er eine wesentliche Veränderung erfuhr. Denn jetzt trat eine Vermengung verschiedener Aufgaben und damit auch der Ziele und Wege ein, welche vor allem der Sicherheit des Wortschatzes verderblich werden mufste, der eben stets die Grundlage der Kenntnis einer Sprache bleibt. Der Neuhumanismus forderte eine inhaltliche, historische und ästhetische Behandlung und Erfassung der Schulschriftsteller, welche, so verständig und berechtigt sie war, doch unfehlbar die eigentliche Spracherlernung beeinträchtigen mufste. Denn natürlich wurde die darauf zu verwendende Zeit, und diese konnte nicht gering bemessen werden, dem eigentlichen sprachlichen Einpauken entzogen. Zu der ästhetischen Behandlung kam die Erfassung der Klassiker vom historischen und kulturhistorischen Standpunkte, die vor Gesner und Heine ebenfalls unbekannt war. Die Wirkung liefs sich bald verspüren; der lateinische Sprachschatz nahm ab, und vor allem die Kunst des Schreibens wurde unsicher. Und nun griff man zu Abhilfen, welche nicht etwa heilten, sondern das Übel der Vokabelunkenntnis noch steigerten. Die alten Humanisten waren einer eingehenden Behandlung der Theorie, d. h. der Grammatik abgeneigt, sie meinten, nach ganz kurzer Beschäftigung mit derselben, die sich auf das Allernotwendigste zu beschränken habe, müsse man alsbald an die Schriftstellerlektüre herantreten; an ihr lerne man auch die Grammatik. Diese Ansicht blieb im grofsen und ganzen auch in den nächsten Jahrhunderten herrschend. Jetzt aber fing man an, umfangreiche Grammatiken in deutscher Sprache zu schreiben und sie im Schulunterricht selbst zu behandeln. Dadurch wurde die Unterrichtszeit weiter beschränkt, und als man zu dieser grammatischen Behandlung erst einmal gelangt war, folgten ihr naturgemäfs auch die Übungsbücher zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische. Und dazu kam noch das von alters her gewohnte Vokabular, obgleich im 18. Jahrhundert lange die Zeit vorbei war, wo man das Lateinische für den täglichen Umgang erlernte. Die Gedankenlosigkeit, welche in unseren Schuleinrichtungen stets grofse Triumphe gefeiert hat, erwies sich selten gröfser als in dieser Frage. Für eine lebende Sprache ist ein Vokabular so unentbehrlich und natürlich, wie es für eine tote verkehrt ist. Wenn der Mensch, der eine lebende fremde Sprache für den täglichen Gebrauch erlernen will, diese allein aus der Schriftstellerlektüre erlernen wollte, so könnte er Monate und Jahre verbringen, ehe er nur im stande wäre, seine stündlichen und täglichen Bedürfnisse in dieser Sprache auszudrücken; für ihn

*) Schiller, Geschichte der Pädagogik, S. 171 ff.

ist also das Vokabular, mag es nun eine Wörter- oder eine Phrasensammlung oder ein zurechtgemachtes Lernbuch mit kleinen Lesestücken, Fragen und Antworten u. dgl. sein, unentbehrlich. Diese einfache Tatsache verkannten die zahllosen Verfasser der Vokabularien des 19. Jahrhunderts wie Wiggert, Bonnell, Döderlein u. a., obgleich ihnen die Schulmänner des 18. Jahrhunderts in der Verbannung besonderer Vokabularien den richtigen Weg gezeigt hatten, und sie schufen mit ihren oft gepriesenen Leistungen nichts weiter als eine weitere Zerreifsung des lateinischen Wortschatzes und eine weitere Unmöglichkeit, diesen durch beständige Wiederholung und Verarbeitung einigermafsen zu befestigen. Von nun an lernte der Schüler täglich a) die Wörter und Phrasen seines Vokabulars, b) die seiner Lektüre, c) die seines deutsch-lateinischen Übungsbuches und d) die der Beispiele seiner Grammatik. Keines dieser vier Gebiete berührte sich mit dem anderen inhaltlich, sondern es wurden vielleicht gleichzeitig — es sind dies Tatsachen — aufser den Grammatiksätzen, die natürlich allen möglichen Inhalt haben konnten, die Einleitung zum Cornelius Nepos, ein Stück im Süpfle über Vesta und ein Kapitel im Vokabular über die Teile des menschlichen Körpers behandelt. Eine Zeitlang ging der pädagogische Unverstand sogar soweit, dafs in etymologisch geordneten Wörterbüchern in der einen Tertia die Wörter von A—L, in der anderen von M bis Z Tag für Tag gelernt und abgefragt wurden, natürlich um am nächsten in das Meer der Vergessenheit zu versinken. Die Janua des Comenius umfafste 8000 Vokabeln; die deutschen Gymnasien der 30er und 60er Jahre des 19. Jahrhunderts haben bei weit geringerer Stundenzahl und bei ganz anderer Verteilung der Aufgaben diese Zahl überschritten; und da klagte man über Vokabelunkenntnis der Schulen! Der Weg, den wir heute zu gehen haben, ist uns dank den Irrtümern unserer Vorfahren in ganz klarer Weise vorgezeichnet. Wir müssen uns mit einem mäfsigen Vokabelschatz begnügen, der ausreicht, nicht um die sog. Schulschriftsteller insgesamt zu lesen — daran kann gar nicht gedacht werden — oder Sprachroutine zu erwerben — auch dies ist nicht mehr möglich —, sondern um die besten und wertvollsten Teile der Literatur in der Schule gründlich zu erfassen und zu verstehen und dadurch den Geist zu bilden.*) Nur in dieser Beschränkung kann heute der lateinische Unterricht noch Erfolge erreichen. Zu diesem Zwecke ist der Wortschatz des Lesebuchs auf den untersten Stufen aus Nepos, Cäsar, Livius und Cicero zu entnehmen, also nach Auswahl und Umfang sorgfältig zu bemessen, auf das häufig Vorkommende und Charakteristische zu beschränken (Preufs. Lehrpl. 1901, S. 28). Auf gelegentliche Zusammenfassung von Gleichem und Verwandtem ist Gewicht zu legen (das. S. 29). Endlich müssen sich auch die Übungsbücher, ganz besonders auf den unteren und mittleren Stufen, im Wortschatz an die lateinische Lektüre anlehnen.**) So und allein auf diesem Wege wird es möglich sein, schon von der untersten Stufe an einen Sprachstoff dem Schüler zuzuführen, den er bis zur obersten immer wieder verwenden kann. Auf dieser werden immer noch so viele unbekannte Vokabeln begegnen, dafs auch von diesen nur ein Teil, und zwar diejenigen, die öfter wiederkehren, Eigentum des Schülers werden können. Wir dürfen uns bei der beschränkten Zeit, die dem lateinischen Unterrichte zugewiesen werden kann, nicht mehr den Luxus gestatten, Vokabeln lernen zu lassen, die zu einem grofsen Teile dem Schüler nie wieder begegnen. Dies ist leider noch bei einzelnen Übungsbüchern der Fall, deren Verfasser gänzlich unbekümmert darum sind, dafs der Schüler im Französischen, Griechischen oder Englischen auch noch einige Tausende Vokabeln zu lernen, das menschliche Hirn aber in seiner Leistungsfähigkeit bestimmte Grenzen hat. Hierin liegt ein Hauptgrund der sog. Überbürdung, und fast noch schlimmer ist, dafs bei dieser sinnlosen Lernerei das Gedächtnisleben in seiner niedrigsten Form, die am Worte haftet, alle höhere geistige Tätigkeit überwuchert und

*) Grünes, Über Ziel u. Aufg. d. Unterr. in d. klass. Sprachen. Österr. Mittelschule 1894, 271.

**) Die hier genannten Forderungen sind seit 1886 wiederholt von H. Ziemer in Rethw. Jahresber. in Abschnitt ›Latein‹ (vergl. Jahrb. XIV, 37, XIX, 46) nachdrücklich betont worden. Die neuen preufs. Lehrpläne haben sich zu ihnen bekannt.

dies sich auch auf andere Gebiete überträgt. Aber wenn auch heute noch im lateinischen Unterricht mancher Ballast mitgeschleppt wird, so mufs man doch anerkennen, dafs die preufsischen Lehrpläne von 1891 und 1901 gegen die Überlastung mit Gedächtnisstoff im allgemeinen energisch eingeschritten sind.

4. Ein neuer Kanon der Schriftstellerlektüre.*) Um festzustellen, wie die Lesebücher für die unterste Stufe beschaffen sein müssen, ist zunächst eine Einigung über den Kanon der lateinischen Schriftstellerlektüre erforderlich. Seine Bestimmung mufs weniger nach formal-rhetorischen Gesichtspunkten als nach der Rücksicht erfolgen, dafs in erster Linie daraus das römische Leben und seine charakteristischen Vorzüge, die rechts- und staatsbildende Tüchtigkeit, die Tapferkeit und die Vaterlandsliebe, der Glaube an und der Stolz auf die höhere geschichtliche Bestimmung, die Furcht vor Gott, aber vor sonst niemand auf der Welt kennen gelernt werden: daneben müssen die gewählten Schriftsteller persönlich und sachlich die bedeutendsten Vertreter der hervorragendsten Literaturgattungen sein. Warum nun Cornelius Nepos noch in Quarta beibehalten wird, ist bei seinen allgemein anerkannten Mängeln nur aus der Art seiner Schriftstellerei erklärlich. Man wollte der Jugend kleine, leicht übersehbare Biographien bedeutender Männer des Altertums bieten, und da sich sonst keine fanden, nahm man die mehrfach recht ungeeigneten des Nepos. Heute steht nichts im Wege, die Arbeiten Lattmanns oder Lhomonds,**) H. J. Müllers, H. Müllers, V. Müllers, J. Gollings u. a. oder einen Nepos emendatus oder plenior an deren Stelle zu setzen; denn wenn man selbst auf die Latinität Gewicht legen wollte, was aber doch wenig berechtigt wäre, da es sich heute um Imitation nicht mehr handeln kann, so wäre die Sprache dieser Schriften viel weniger anfechtbar als die des Nepos, die bekanntlich von sog. Gräcismen und unklassischen Wendungen wimmelt. Die meisten dieser Ersatzschriften enthalten im grofsen und ganzen einen Wortschatz, der auf Cäsar, Curtius, Rufus, Livius und Tacitus vorbereitet und dem Schüler nur wenig Sprachstoff zu erwerben zumutet, den er später nicht mehr verwenden könnte. Die Lehrbücher für IV könnten aber auch einige Fabeln des Phädrus aufnehmen. Dem steht nichts im Wege. Die preufsischen Lehrpläne haben zwar Phädrus aus IV entfernt. Aber zur Einführung in die lateinische Metrik ist er wie gemacht, sein Inhalt berührt sich mit den Aufgaben des Französischen und bildet die Grundlage für die Behandlung des Typus der Fabel in I. Geht man stets von der lateinischen Prosafabel aus, so kann dieser Unterricht sehr nützlich werden.*) Cäsar**) wird man in seiner Stellung belassen, da er das beste Beispiel der Literaturgattung des militärischen Rapports oder der Selbstschilderung eines bedeutenden Staatsmannes und Feldherrn ist, der in der künftigen Behandlung der römischen Geschichte noch eine bedeutendere Rolle spielen wird als in der immer noch wesentlich von philologischen Rücksichten beherrschten jetzigen. Der Historiker Xenophon ist Cäsar gegenüber unbedeutend und hat nur Wert als leichtere griechische Anfangslektüre; er enthält einen Stoff, der in der künftigen, jedenfalls beschränkteren Behandlung der griechischen Geschichte wenig in Betracht kommt, während mit Cäsars staatsmännischem Werk in gewissem Sinne die moderne Zeit beginnt und auf lange Zeit hinaus Gepräge, Richtung und Anstofs erhält. Dazu ist er der einzige lateinische Schrift-

*) Frick, Lehrprob. 5, 1; 12. 1; 27. 42; 28, 16. — H. Schiller, Die einheitl. Gestalt. u. Vereinfach. d. Gymnasialunterr. Halle 1890. — Willmann, Didaktik 2, 506. — Altenburg, Lehrprob. 10, 1; 63, 1. — Dir.-Konf., Pomm. XII, 28; Preufsen 1896; Posen 1899; Westfalen 1899. — H. Belling in O. Grubers Zeitschr. »Der Unterricht« I, 269 ff. (Lekt. in II u. I.)

**) Die Behandlung der Lektüre in IV s. bei K. Hachez, Lehrpr. 8, 32. — Böhme das. 12, 66.

*) Über die Behandlung: Schiller, Handb. d. prakt. Päd. S. 464 ff. — Dettweiler, Lat. Unterr. — Maurer im Giefs. Pr. 1891. — M. Eichner, Pr. Meseritz 1889. — Fries, Z. f. d. Gymn.-Wes. 41, 666 ff. — Daichendt, Pr. Bistritz. 1890.

**) Über die Behandlung der Lektüre s. Schiller, Handb. d. prakt. Pädag. S. 454 ff. — Dettweiler, Lat. Unterr. S. 137 ff., 155, 161 f., 167 f. — Perthes, Zur Reform d. lat. Unterr. 2, 24. — Lattmann im Clausthaler Pr. 1888, S. 14 ff. Hüter im Giefser Pr. 1889. — O. Ihm im Bensheimer Pr. 1889. — Th. Becker, Lehrpr. 21, 69; 26, 10. — Fries das. 3, 46; 11, 42.

steller, der als Augenzeuge über Germanen und Kelten berichtet und uns die ältesten Zusammenstöfse von Römern und Germanen vorführt. Ovid*) kann ebenfalls in der Lektüre der Tertia bleiben, wenn man die von ihm vertretene Literaturgattung in Betracht zieht; eine Auswahl des Besten aus dem Epos dieses formgewandten und anmutigen Darstellers wird als erste Dichterlektüre den Knaben immer Freude machen — mit ein Grund, ihn beizubehalten. In II wird eine gesunde Pädagogik den Sallust**) aus dem Unterrichte verbannen. Man las sein psychologisches und rhetorisches Kunstwerk mehr aus formalen Gründen, aber Frick hat mit Recht die Frage aufgeworfen, ob man eine Geschichte der Pariser Kommune für die richtige Lektüre in einer deutschen höheren Lehranstalt halten würde. Die katilinarische Verschwörung oder der jugurthinische Krieg dürfen nicht beanspruchen, in der römischen Geschichte anders als symptomatisch betrachtet zu werden; dazu braucht man aber nicht wochenlang bei ihrer Beschreibung zu verweilen. Dagegen ist ein Stoff, weltgeschichtlich nur dem Cäsars an die Seite zu stellen, das Leben Alexanders von Curtius Rufus.***) Gewifs wird man diese Schrift nur mit Auswahl, in einem Durchblick lesen: dann wird sie aber den Schülern nicht nur Freude machen, sondern ihnen auch genaueren Einblick in einen der weltgeschichtlich bedeutendsten Vorgänge eröffnen. Der Hellenismus, das Werk Alexanders, und das römische Kaisertum, das Werk Cäsars, bestimmen auf Jahrhunderte, ja auf mehr als ein Jahrtausend die Weltgeschichte. Dafs an der Latinität des

*) J. Rost, Z. f. d. Gymn.-Wes. 38, 1. — O. Frick ebend. 257—268. — G. Ihm, Gymnasium 3, 335 u. 839. — A. Lange, Z. f. d. Gymn.-Wes. 44, 657. — Solmsen, Lehrprob. 34, 36. — Böhme das. 18, 48. — G. Richter das. 1, 36. — Friedel, Pr. Wernigerode 1892. — E. Bischoff, Z. f. d. Gymn.-Wes. 1893, 397 ff.

**) Eufsner, Z. f. d. Gymn.-Wes. 22, 801. — Die preufs. Lehrpl. weisen ihn der OII zu.

***) Fleischmann, Verhandlg. d. Münchener Philol.-Vers. S. 187—191 u. Pr. Bamberg 1891. — M. Schmidt, Z. f. d. Gymn.-Wes. 1894, 48 ff. — Vorschläge zu einer Auswahl gibt E. Sparig, Lehrprob. 35, 49 ff. — Auswahl-Ausgabe von W. Reeb (Sammlg. Jäger-Müller); Auswahlen kürzer in J. Gollings, Ostermann-Müllers und Hans Müllers Lesebüchern für IV.

Rufus in unserer Zeit kein Anstofs genommen werden kann, bedarf nach dem Vorhergehenden keiner Erläuterung; seine rhetorische Behandlung ist der Stempel der alten, vor allem der römischen Geschichtsschreibung, und diese mufs der Schüler doch auch kennen lernen. Und Cicero?*) Als Redner könnte er aus der Schule verwiesen werden, wenn das Gymnasium Demosthenes in seinem Kanon behält, das Realgymnasium die grofsen englischen und französischen Redner zur Verfügung hat. Wohl ist der Ciceronianismus ein geschichtlich und psychologisch äufserst interessantes Problem; aber in die Schule gehört er nicht, da der Schüler dafür kein Verständnis gewinnen kann. Will man von Cicero eine Rede lesen, so kann es allein die eigentliche Schulrede, die Pompeiana, sein. Erstlich berührt sie sich im Stoffe mit Cäsar und macht den Schüler mit dem Manne bekannt, mit dem er den Kampf um die Herrschaft und um die Zukunft zu führen hatte, sodann bietet sie aber literaturgeschichtlich ein gutes Beispiel der deliberativen und der epideiktischen Rede. Hält jemand den Wechselbalg der Advokatenrede für ein Erfordernis der Jugendbildung, so kann er sogar an der Pompeiana auch dieses Gelüste befriedigen; denn sie ist weit eher Advokatenrede als etwas anders. Von Livius**) sollte aufser den das Rechtsleben und den das innere Leben Roms behandelnden Abschnitten eigentlich nur der grofse Nationalkampf gegen die Karthager gelesen werden, weil es sich hier um einen Ausschnitt aus der Weltgeschichte handelt, der sich in den Zusammenstöfsen von Orient und Occident unzähligemal wiederholt, bei dem es sich immer um die gleichen grofsen Fragen, aber stets wieder um eine verschiedene Zusammensetzung der Kräfte handelt. Die Ammen-

*) Preufs. Lehrpl. 1891, S. 15: »Das Zurücktreten Ciceros aus seiner hervorragenden Stellung in der Schullektüre ist bedingt durch die Änderung des Lehrziels«. — Gerstenecker, Z. gramm.-stilist. Unterr. im Lat., Blätter f. bayr. Gymn. 1891. 1892, 1. — Dettweiler in Frick u. Meiers Pädag. Abhandlg., Heft 2 u. 6. — Frick, Lehrpr. 18, 116.

**) L. Kühnast, Pr. Marienwerder 1867—69. — H. Breunig, Pr. Rastatt 1893. — Eine gute Auswahl aus Bd. XXI—XXX geben Vollbrecht, Leipzig 1893 und Fügner (Leipzig, Teubner).

geschichten über die Gründung und älteste Zeit Roms werden für das Lesebuch in VI und V geeigneten Stoff bieten. Die nächste poetische Lektüre bildet bis jetzt Virgil;*) in dem Lehrplane der Zukunft wollte vor zehn Jahren H. Schiller ihm keine Stelle gönnen. Denn literarisch bilde er keine Gattung, die im Schulunterrichte nicht zur Genüge vertreten wäre, selbst wenn als Vertreter des Kunstepos nur Goethes Hermann und Dorothea vorhanden sein sollte. Die alte Bedeutung, welche der Dichter für die lateinische Versifikation hatte, könnte heute nicht mehr mafsgebend sein; es bliebe nur eine Einreihung in den Zusammenhang der römischen Kaisergeschichte. Zu diesem Zwecke müfsten diejenigen Episoden ausgewählt werden, in denen der Dichter die Bedeutung des julischen Geschlechtes für die Zukunft gewissermafsen divinatorisch vorausnimmt. Und wenn hier auf die Erscheinung des Byzantinismus und auf seine Gefahren für ein gesundes Volksleben hingewiesen würde, so könne dabei ein nützliches Stück nationaler Jugenderziehung geleistet werden. Aber ob diese Wirkung eintreten werde, sei doch unsicher, und deshalb unterbleibe vielleicht richtiger die Lektüre des Dichters, dessen Aeneas kein Held sei, wie ihn die deutsche Jugend sich als Ideal vorstellen solle. Aber hier wie auch sonst mufs man in des Realpädagogen H. Schillers Auffassung des humanistischen Unterrichts die manchmal bis zur Einseitigkeit gehende Betonung des Geschichtlichen beanstanden, und ebenso neigt er dazu, das Konzentrationsverfahren in übertriebenem Mafse zu betonen. Wir möchten aus verschiedenen Gründen, die hier zu verfolgen der Raum fehlt, dennoch für Virgil als Jugendlektüre eintreten.**) Schiller möchte in die Lektüre der II eher einen Elegiker oder Lyriker mit einigen charakteristischen Proben stellen, da diese Dichtgattung im Griechischen gar nicht, bezw. durch den gräzisierenden Horaz vertreten ist; aus Katull, Tibull, Properz liefse

*) Schiller, Handb. d. prakt. Päd. S. 488 ff. — Dettweiler, Lat. Unterr. S. 212 ff. — A. Papst, Lehrpr. 34, 42 ff. — Aug. Ahlheim im Bensheimer Pr. 1894. — L. Heitkamp, Pr. Göttingen 1885. — J. Sander, Lehrpr. 6, 40 ff.

**) F. Collard, Methodologie de l'Enseignement Moyen. Brüssel 1903.

sich eine hübsche kleine Auswahl für diesen Zweck zusammenstellen. Dagegen läfst sich nichts sagen. In Prima werden Tacitus*) und Horaz**) im Mittelpunkte beiben, da sie beide die für die mittelalterliche Geschichte wichtige Kaiserzeit vorbereiten und in sie einführen; die Germania ferner kann den Grund legen oder den Kommentar liefern zu den Anfängen der deutschen Geschichte. Tacitus könnte zweckmäfsig ergänzt werden durch eine geeignete Auswahl aus Velleius, Plinius und Seneca, da er nur eine einseitige Auffassung der Kaiserzeit gibt. Der Grund, aus dem man Ciceros Reden in dieser Klasse in den Kanon aufnahm, ist heute nicht mehr vorhanden, da man nicht mehr nach Mustern der Imitation sucht. Inhaltlich empfiehlt sich aus mehr als einem Grunde die seit 1901 gestattete Auswahl aus seinen Briefen.***) Den philosophischen Schriften Ciceros †) legte der Humanismus und auch der Neuhumanismus teils aus stilistischen, teils aus inhaltlichen Gründen grofsen Wert bei. Die Ansichten über sie haben sich in den letzten zehn Jahren gegen H. Schiller sehr geändert. Wir möchten sie nun nicht missen, nachdem O. Weifsenfels in zahlreichen Schriften auf ihren erziehlichen und geistbildenden Wert überzeugend hingewiesen hat. Jedenfalls ist die Lektüre von gröfserem Nutzen als die der Reden; man könnte gegen sie, die seit

*) Dettweiler, D. Tacituslekt. Lehrpr. 7, 39 u. 14, 57. — O. Altenburg das. 38, 19. — H. Willenbücher, Die Annalen, Lehrpr. 80, 23. — A. Strobl, Annalen, Pr. Prag. Kleinseite 1897 u. 1903.

**) Schiller, Handb. d. prakt. Päd. S. 490 ff. — Dettweiler, Lat. Unterr., S. 213 ff. — O. Jäger, Homer u. Horaz im Gymn.-Unterr. München 1905. — Th. Matschky, Pr. Krotoschin 1904. — G. Schimmelpfeng, Erziehl. Horazlektüre 1899. — Schimmelpfeng, Pr. Ilfeld 1892. — Altenburg, Pr. Wohlau 1893. — H. Meier, Lehrpr. 1, 44 ff. — O. Altenburg ebend. 40. 49; 46, 14; 36, 23; 82, 1; 83, 13; H. Willenbücher ebend. 76, 17.

***) Schiller, Handb. d. prakt. Päd. 486 f. — Dettweiler, Lat. Unterr. 197 ff. — Wichtig O. Altenburg, Lehrpr. 58, 1. — O. Weifsenfels, N. Jahrb. 1900, II 528. — Gegen ihn O. Schmidt, N. Jahrb. 1901, II, 162 und A. Trabandt, Pr. Graudenz 1901.

†) Schiller, Handb. 488 f. — Dettweiler, Lat. Unterr. 200 f. — O. Altenburg, Pr. Glogau 1902. — O. Weifsenfels besonders in seinen »Kernfragen« und »Cicero als Schulschriftsteller«.

1901 mit Recht gleich den rhetorischen Schriften Ciceros in den Kanon gelangt sind, nur das eine einwenden, dafs der Schüler im Anschlufs an Plato und an den deutschen Unterricht, namentlich die Behandlung des Dramas und Goethes Dichtung und Wahrheit, richtigere Vorstellungen über den heutigen Stand des philosophischen Wissens empfangen könne. Einiges aus den rhetorischen Schriften*) wird man gern lesen, da die Theorie der Rede auch heute wertvoll ist. Gar nicht vertreten ist in dem antiken Kanon die Komödie; wenn man erwägt, welche Bedeutung sie, freilich wesentlich aus sprachlichen Rücksichten, in der alten Schule besafs, wird man vielleicht geneigt sein, etwa die Andria des Terenz oder die Captivi, den Trinummus, die Aulularia des Plautus in den Kanon zu stellen. Sittlich liegt gegen diese Stücke kein Bedenken vor; kümmert man sich bei Plautus nicht um Sprache und Metrik, so kann der Versuch gemacht werden, ob die lateinische Kenntnis der Schüler noch ausreicht. Das prodesse sowohl als das delectare würde dabei wohl zu erreichen sein.

Für Realgymnasien**) ist der Kanon der preufsischen Lehrpläne (S. 27) als mafsvoll beizubehalten. Auch gegen die ausgewählten Abschnitte aus Cäsars bellum civile und Curtius Rufus läfst sich nichts einwenden; vor allem aber ist die für I neu angesetzte Germania des Tacitus unentbehrlich. Aber auch in diesen Anstalten würden wir lieber einige Elegien als Virgil lesen, auf Reden Ciceros, namentlich pro Sex. Roscio und in Catilinam, leicht verzichten, um für Livius' punischen Krieg mehr Raum zu gewinnen.

5. Schriftsteller oder Chrestomathie.***) Es ist bezüglich der Lektüre häufig die Frage aufgeworfen worden, ob der ganze Schriftsteller oder eine sog. Chrestomathie den Schülern in die Hände gegeben werden solle. Eine Zeitlang verbitterte sich der Streit darüber dermafsen, dafs, wer für letztere eintrat, leicht sich den Vorwurf eines unwissenschaftlichen Banausen und eines Utilitariers zuzog, und wer Ecksteins Abhandlung über den lateinischen Unterricht liest (S. 110), bekommt durchaus den Eindruck, als ob diese Frage für allezeit zu Gunsten des Schriftstellers entschieden sei. Aber die Sache liegt doch wesentlich anders. Auch der begeistertste und überschwänglichste Philologe hat weder den gesamten Cicero noch den Livius, noch selbst den Tacitus, Cäsar, Horaz, und wie sie alle heifsen, jemals im Unterrichte bewältigt, sondern er hat sich an bestimmte ausgewählte Partien gehalten. Und diese Partien werden weniger im Zusammenhang mit dem Gesamtunterrichte ausgewählt und bestimmt als nach sachlichen Gesichtspunkten. Eine Chrestomathie aus den Historikern wie Livius und Tacitus ist jedenfalls nicht abzuweisen; kleinere Schriften wie Horaz gebe man dem Schüler unverkürzt, auch wenn er nicht alles liest. Ebenso zweckmäfsig ist eine Auswahl aus Ciceros philosophischen und rhetorischen Schriften oder aus den Briefen. Wohl bleibt bei dem ganzen Schriftwerk dem Belieben des Lehrers gröfsere Freiheit, aber dies ist doch nicht stets ein Vorzug.

6. Das Lesebuch in den unteren Klassen. Nur wenn der Kanon für die Klassen IV—I im wesentlichen festgestellt ist, wird sich auch die Aufgabe lösen lassen, für die Klassen VI und V ein Lesebuch auszuarbeiten, das dem Zwecke entspricht, die Kraft der Schüler nicht zu vergeuden. Dasselbe müfste besonders nach Livius in zusammenhängenden Lesestücken die Anfänge, wesentlichen Stadien und Höhepunkte der äufseren und inneren römischen Geschichte, auch der Sage und Kulturgeschichte, und damit den Vokabelschatz für die später zu lesenden Historiker zum Teil enthalten und sachlich für die Behandlung der römischen Geschichte die Unterlage geben,*)

*) O. Weifsenfels, Z. f. d. Gymn.-Wes. 43. 337. — Schiller, Handb. 48 ff. — Dettweiler, Lat. Unterr. 199.

**) Verhandlg. d. Dir.-Konf.: Westf. XV u. XXI, Hann. I, Rheinl. I u. II, Preufs. IV, V u. XI. — Votsch, Pr. Guerickeschule Magdeburg 1893.

***) Über ihre Zweckmäfsigkeit, Dir.-Konf. Hannover 1903. — W. Jung, Monatschr. f. h. Schulen 1903, 522; ihre Licht- u. Schattenseiten bei O. Weifsenfels, Z. f. d. Gymn.-Wes. 1903, 1 u. 81. Während Jung eine Auslese von Plautus bis zum Corpus juris, also eine Art von Wilamowitzsches Lesebuch für das Lateinische empfiehlt, zieht Weifsenfels die Grenzen weit enger.

*) Zu ähnlichem Vorschlage gelangt Baumann, Volksschul., höh. Schulen u. Universitäten. Göttingen 1894.

deren Behandlung in IV dann wesentlich zusammenfassend durch den Schüler unter Anleitung des Lehrers erfolgen könnte. Wir wollen, wie dies die preufsischen Lehrpläne von 1882, 1892 und 1901 unumwunden zugestehen, heute durch die Erlernung des Lateinischen vor allem die Möglichkeit erwerben, gewisse lateinische Schriftsteller zu verstehen, die wir für die Jugendbildung auswählen. Also kann es uns heute auch nur darauf ankommen, den Wortschatz zu erwerben, welcher uns das Verständnis dieser Schriftsteller ermöglicht; dieser Wortschatz kann aber nur eben an diesen Schriftstellern erworben werden. Diesen Anforderungen entsprechen auch die in den preufsischen Lehrplänen von 1901 gegebenen Richtlinien; und so haben wir denn in der Tat neuerdings eine ganze Anzahl zweckmäfsig gearbeiteter oder umgearbeiteter Elementarbücher erhalten, die nur noch vielfach an dem Fehler kranken, dafs aus formalen Gründen die Einzelsätze mit ihrem bunten Inhalt zu sehr überwiegen.

B. Besondere Ausführungen. a) Untere Stufe.*) Zweifellos ist in wenigen Fächern des höheren Unterrichts die Methodik ausgearbeiteter, als im Lateinischen, und an und für sich sollte man dies für einen grofsen Vorteil halten. Aber diese Sachlage hat auch ihre Schattenseiten. Denn diese Methodik ist durchaus entstanden aus der Zielbestimmung des humanistischen Zeitalters, die eben die Imitation war: lege, scribe, loquere. Die letzte Aufgabe des gelehrten Menschen war, etwas des Cicero im Ausdrucke Würdiges hervorzubringen, zu diesem Zwecke ihn zu lesen, Kollektaneen anzulegen, Regeln abzuleiten und unablässige Übungen des eigenen Könnens zu veranstalten. Danach war die Methodik des lateinischen Unterrichtes von Sturm und den Jesuiten bis auf die Gegenwart bemessen, und nach dem Beharrlichkeitsgesetze sucht sie auch heute, unter gänzlich veränderten Verhältnissen, daran festzuhalten. Wir wollen in folgendem versuchen, dies im einzelnen zu verfolgen und stets festzustellen, worin und wie eine Änderung eintreten mufs.

α) Deutsch und Lateinisch. Der Anfangsunterricht im Lateinischen geht auch heute noch hier und da von der Anschauung aus, dafs hier der Schüler am Lateinischen seine Muttersprache erfassen müsse. Es wurde oben bereits angedeutet, dafs diese Auffassung psychologisch nicht richtig und unzulässig ist. Die Verteidiger des alten oder humanistischen Gymnasiums drücken sich deshalb heute in der Regel etwas vorsichtiger aus. In der Überzeugung, dafs das Latein möglichst früh begonnen werden müsse, wenn es an dem Schüler seine volle Wirkung üben soll, setzen sie den Beginn des Unterrichts in das 10. Lebensjahr und vertrauen darauf, dafs der Schüler, wenn er auch in seiner deutschen Grammatik noch nicht fest ist und seine Muttersprache noch nicht vollkommen handhabt, doch im lateinischen Unterricht zugleich einen deutschen Unterricht mitgeniefse, dafs also das Lateintreiben mit seinen mannigfachen Übungen auch dem deutschen zu gute komme. Lerne der Schüler doch von Anfang an das Konstruieren, gelange allmählich zu immer klarerer Erkenntnis der Formen der Satzteile und Sätze u. dergl. Die Erfahrung bestätigt dies nicht immer (s. u. *γ*). Natürlich wird die Kenntnis der deutschen Grammatik mehr an dem deutschen Lesestoffe, der dem Schüler ja fortdauernd zufliefst, gewonnen werden.

β) Die Zurückschiebung des Lateinischen und das Frankfurter System. Es ist in diesem Zusammenhange die Frage aufgeworfen worden, ob das Lateinische jetzt nicht in zu frühem Alter eintrete, ob nicht eine moderne fremde Sprache wie die französische oder englische vor

*) Aufser den am Schlusse des Artikels erwähnten allgemeinen Werken: K. Hoffmann, im Büdinger Pr. 1884. — Fries, Neue Jahrb. für Päd. 1878, 217. 313. — L. Zippel, Pr. Greiz 1881. — Waldeck, Lehrproben 22, 75; 24, 23; 25, 20. — R. Hildebrandt, Pr. Kloster U. l. F. Magdeburg 1892. — Heilmann, Lehrpr. 5, 86 ff. und Lattmann eb. 7, 13. — R. Menge in Reins Päd. Stdn. N. F. 3, 129. — Perthes, Zur Reform d. lat. Unterr. 5. Art. Berlin 2. Aufl. 1885/6. — G. Richter im Jenaer Pr. 1881. — J. Lattmann, Die Verirrungen d. deutsch. u. lat. Elementarunterr. Göttingen 1892. — V. Müller im Altenburger Pr. 1887 u. 88. — Günther, Jahrb. f. wiss. Päd. 13, 149 ff. — Buschmann in Verh. d. Dir.-Konf. Rheinl. III, 99 ff. — Eine Übersicht über die Lit. seit 1892 nach H. Ziemer in Rethw. Jahresber. gibt K. Trätschkes im Progr. Kronstadt (Siebenb.) 1903. Wir verzichten deshalb hier auf weitere Angaben.

dem Lateinischen zu lehren sei.*) Die seit mehr als zehn Jahren bestehenden Reformgymnasien und Reformrealgymnasien, deren Zahl alljährlich wächst, haben durch ihre Zurückschiebung des Lateinischen in das 13. Lebensjahr des Schülers, also in die norddeutsche Untertertia, Gelegenheit gehabt, festzustellen, ob die Vorbereitung, die das Französische für den Lateinunterricht liefert, so wertvoll und förderlich ist, dafs dieser dadurch für eine Rückschiebung um einige Jahre entschädigt werden würde. Fast durchgehends bejahen die Schulmänner, die diese Versuche geleitet oder selbst angestellt haben, diese Frage. Nach ihnen hat dieses Frankfurter- oder Altonaer-System sich durchaus bewährt und neben seinen mannigfachen didaktischen Vorzügen rühmt man an ihm den sozialen Vorteil, dafs der Schüler erst im 13. Lebensjahre sich zu entscheiden braucht, ob er auf die gymnasiale oder reale Bildungsbahn übertreten will. Der frühere verdienstvolle Leiter des Goethe-Gymnasiums in Frankfurt a. M., Karl Reinhardt, dessen Verdienst auch die rasche Entwicklung und Förderung des Frankfurter Systems ist, hat in zahlreichen Schriften und Kundgebungen seine Erfahrungen niedergelegt. Die reiche täglich anschwellende Literatur über diesen Gegenstand findet man in zahlreichen pädagogischen Zeitschriften, besonders in der »Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen«.**) H. Schiller hat an dieser Stelle vor zehn Jahren seine Bedenken gegen dies System nicht verhehlt.***) Er sagt: »Im höchsten Mafse müfsten doch diese Förderung für die Erlernung des Lateinischen die jungen Franzosen erfahren, da sie nicht blofs ein wenig von ihrer Sprache lernen, wie die deutschen Jungen, sondern an ihr ihre Muttersprache besitzen, die nach Wortschatz und Bau eine ganz anders breite und reiche Unterlage liefert als das bischen Französisch, das deutsche Schüler in 3 Jahren erwerben. Nun glauben aber die Franzosen nicht an eine solche Förderung, sondern sie setzen für den Lateinunterricht vom 4. Jahre (IV) ab, 10, 10, 5, 5, 5, 4 Stunden an, obgleich sie eine stilistische Bildung im deutschen Sinne nicht mehr anstreben.« Ganz zweifellos ist es, dafs die Betreibung des Lateinischen von Quarta ab nicht ausreicht, wenn der lateinische Stil als Zielleistung in der Reifeprüfung oder auch für die Versetzung nach Prima beibehalten wird; solange hierin nicht Wandel geschaffen wird, mufs eine solche Zurückschiebung als unzulässig erscheinen. (S. Art. Frankfurter Lehrplan.)

Eine andere Frage ist, ob das Lateinische nicht ein Jahr später angefangen werden sollte, nachdem die Kenntnis der Muttersprache ausgedehnter und sicherer geworden ist.*) Hier liegen experimentelle Beobachtungen in grofsem Umfange vor. An einer gut eingerichteten Vorschule, welche auf die Ziele und Zwecke des Gymnasialunterrichtes berechnet ist und durchgängig eine Schülerzahl von je 30 bis 35 in 3 Klassen vom 7. Jahre an hat, wird eine ausreichende grammatische Kenntnis der deutschen Sprache (Deklination, Konjugation, Kongruenz, einfache und erweiterte Sätze, Haupt- und Nebensätze) mit völliger Sicherheit erreicht. Warum für solche Schulen die Erlernung des Lateinischen besondere Schwierigkeiten haben sollte, wenn der Lehrer stets vom Deutschen ausgeht, ist nicht einzusehen, und die Erfahrung bestätigt dies.**) Die Zahl der nichtversetzten Schüler ist verschwindend klein, Überbürdung ist nie beobachtet worden. Erheblich anders stellt sich aber die Frage für diejenigen Schüler,

---

*) Ostendorf, Mit welcher Sprache beginnt am zweckmäfsigsten der fremdsprachliche Unterricht? Düsseldorf 1893, nach dessen Arbeit die Schriften von Völcker u. a. nichts Neues enthalten.

**) Auch bei H. Ziemer in Rethw. Jahresber. über d. h. Schulw. seit 1893 im ersten Abschnitte jedes Jahrgangs, wo auch die Schattenseiten dieses Systems regelmäfsig zur Sprache kommen. Dies geschieht auch in der Zeitschrift »Das human. Gymnasium«.

***) Sie werden durch die in der Schweiz teilweise gemachten Erfahrungen bestätigt — Finsler, Der Lehrpl. u. die Maturitätsprüf. d. Gymn. in d. Schweiz. Bern 1894 — und in Holland: K. Blümlein, d. holländ. Gymn. Human. Gymn. 1894, 2.

*) Verhandlg. d. preufs. Dezember-Konferenz, Berlin 1891, S. 26, 30. 37. 77. 84. 87. 95. 106 f. 128. 135 f. 140. 146. 168 f. 216. 291. 321. 384. — Lattmann, Zeitschr. f. d. Gymn.-Wes. 1894, S. 75 ff.

**) Auf diesem Prinzip beruht die lat. Grammatik von Waldeck u. seine Prakt. Anleitg. zum Unterr. in d. lat. Grammatik.

die von einer Volksschule in die Sexta eintreten: sie können bei normaler Begabung ohne besondere Nachhilfe mit den Vorschülern keinen gleichen Schritt halten, und für die nicht zur Versetzung gelangenden Schüler liefern sie das gröſste Kontingent. Wenn also nicht jede höhere Schule eine Vorschule zur Unterlage erhalten kann, reicht die zur Zeit in den 3 untersten Klassen der Volksschule gelieferte deutsche Vorbildung für eine zweckmäſsige Behandlung des Lateinischen nicht aus,*) und in diesem Falle müſste der Anfang des lateinischen Unterrichts besser um ein Jahr zurückgeschoben, dann aber mit einer starken Stundenzahl begonnen werden. Dies könnte ohne Gefahr geschehen, da das Deutsche noch im 4. Jahre der Hauptlehrgegenstand sein würde.

γ) Der lateinische Anfangsunterricht.**) Ob man nun aber die eine oder die andere Entscheidung vorzieht, die Kernfrage liegt immer in der methodischen Behandlung des lateinischen Anfangsunterrichts selbst. Als H. Schiller einst in die Sexta eintrat, war das Pensum der ersten Stunde folgendes. Der Lehrer redete einiges über die Aussprache vor, lieſs einige Regeln (über c, ti, ch) lernen, las den Singular der 1. Deklination vor (Nominativ auf die Frage Wer? rosa die Rose usw.), lieſs dies einigemal nachlesen und gab für die nächste Stunde den Singular auf zu lernen. Die Schüler lernten mit Eifer auswendig, dazu 20 Vokabeln, und waren nachher so klug wie vorher; wozu sie den Singular lernten, und was eine Deklination sei, ahnte niemand von ihnen. War das allein vor 50 Jahren so? Noch Ende des vorigen Jahrhunderts übten namentlich ältere Philologen ein ähnliches mechanisches Lehrverfahren.***) Anstatt vom Satze auszugehen und den Schüler selbsttätig aus ihm die Form finden und erkennen zu lassen, wie es das induktive Verfahren vorschreibt, lieſsen sie die Paradigmen ohne weiteres auswendig lernen, und von manchen Pädagogen wird diese gedankenlose Manier sogar heute noch als hohe pädagogische Weisheit gepriesen. Noch immer hört man auch im Lateinischen von der »unbewuſsten Spracherlernung« reden, als ob dies der gleiche Prozeſs mit der Erlernung der Muttersprache wäre, und was anfänglich nicht verstanden wird, sagt man, davon gehe später das Verständnis von selbst auf. Nun aber darf das zeitraubende Verfahren bei Erlernung der Muttersprache beim Lernen der fremden Sprache nicht wiederholt werden. Es muſs vielmehr überall der deutsche Sprachunterricht um einen und oft um mehrere Schritte dem lateinischen voraus sein, die Schwierigkeit des Verständnisses stets erst an der Muttersprache überwunden werden;*) dies meinte schon Ratichius, als er die Forderung aufstellte: omnia primum in Germanico. Man hat nun stets darauf einen groſsen Wert gelegt, daſs erst durch die Vergleichung mit dem Lateinischen das Deutsche bewuſst kennen gelernt und in seiner Anwendung sicher gestellt werde, und als eine Hauptübung zu diesem Zwecke wurde das sog. Konstruieren angesehen und mit groſsem Nachdrucke nicht nur gefordert, sondern auch betrieben. Allein im ersten Jahre des Lateinunterrichts kann man beständig die Erfahrung machen, daſs der Junge in der richtigen Anwendung seiner Muttersprache unsicher wird, da ihm eine Reihe von Ausdrucksarten durch das Lateinische entgegengebracht wird, die ihm die bisherige richtige Gewöhnung beirren. So wird kein Junge je fragen: Wer sind? Muſs er aber konstruieren, so wird dies im lateinisch-deutschen Jargon bald die gewöhnliche Frageweise sein. Dies ändert sich auch in den nächsten Jahren nicht erheblich, und sogar die schriftliche Ausdrucksweise wird durch die lateinischen Gewöhnungen beeinfluſst. Dies ist natürlich, da es keine allgemeine Grammatik gibt, sondern jede Sprache ihre eigene Grammatik d. h. ihre besondere Art besitzt, die sprachlichen Erscheinungen psychologisch zu verknüpfen. Aber zu diesem allgemeinen Grunde kommen noch besondere Einwirkungen. Einen groſsen Teil der Schuld trägt, wie eben angedeutet, das

*) Ähnliche Ansichten teilt Dettweiler, Lat. Unterr. S. 71, A. 1 aus Sachsen mit.

**) Siehe die oben im Anfange von B angegebene Literatur.

***) So L. Spreer s. Pr. Putbus 1894 und Zeitschr. f. d. Gymn.-W. 1896, 601.

*) A. Döhring, Neue Jahrb. f. Pädag. 1890, 433. — Lattmann, Die Verirrungen d. deutsch. u. lat. Elem.-Unterr. Göttingen 1892. — A. Waldeck, Lehrpr. 17, 1; 18, 19; 29, 2.

übermäfsige Konstruieren,*) namentlich seitdem dasselbe auf die Analyse des ganzen lateinischen Satzes ausgedehnt wurde. Früher dachte kein Mensch daran, den lateinischen Satz weiter zu analysieren, als dies durch Angabe von Subjekt, Prädikat und Objekt, Haupt- und Nebensatz geschehen konnte. Bei jedem Worte zu fragen, gar die wortgetreue Übersetzung auf diese Frage zu fordern, fiel keinem verständigen Lehrer mehr ein; denn es ergab sich eben ein unmögliches Deutsch. In älterer Zeit, wo man stramm konstruierte, wollte man eben nicht Deutsch, sondern Lateinisch durch das Konstruieren lehren, und aus dem Deutschen wurde damals sehr wenig und nur ausnahmsweise übersetzt. In den ersten 5—6 Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts blieben diese spanischen Stiefel der Konstruktion auf das Übersetzen in das Lateinische beschränkt, und da konnten sie auf den deutschen Ausdruck des Schülers zwar auch noch, aber nicht in gleichem Mafse nachteilig wirken. Heute hat dieses Konstruieren nur noch geringen Wert, und man sollte es nur da fordern, wo der Schüler sich nicht ohne es zurechtfindet. Denn nichts ist langweiliger, nichts hält ein rascheres Vorschreiten in gleichem Mafse auf, und nichts hat im Verhältnis zu der aufgewandten Arbeit so wenig Erfolg als diese pedantischste aller Schulübungen. Man bildet sich ein, dadurch lerne der Schüler denken, ohne zu erwägen, dafs diese Übung viel zu selten erfolgt, um überhaupt eine so fundamentale Bedeutung erlangen zu können, ganz abgesehen davon, dafs es sich hierbei nur um äufserst elementare und wertlose Formalien des Denkprozesses handelt, der bei dem Schüler auch ohne ihre Anwendung in der Muttersprache selbst in viel komplizierteren Fällen richtig verläuft.

An dem Lesestoffe wird die Aussprache,**) die am besten mit der Schreibweise übereinstimmend gewählt wird, zugleich mit der Vokabelkenntnis***) erworben. Dies kann natürlich nur der Fall sein, wenn die Vokabeln in ihrer erstmaligen Begegnung und später durch den Lehrer richtig vorgesprochen werden; wenn der Lehrer im Anfangsunterricht selbst richtig spricht und liest, findet sich die richtige Gewöhnung des Schülers von selbst und er bedarf keiner besonderen orthoepischen Belehrung. Die Anzahl der Vokabeln mufs beschränkt sein auch im Wortschatz der Lesestücke; nur dieser ist anzueignen. Vielfach verstofsen unsere Lesebücher gegen letztere Forderung, weil sie prinziplos gearbeitet sind. Sie stehen noch auf dem Standpunkte der alten schola latina, wie die sog. Vokabularien auf dem Standpunkte des alten Murmellius, d. h. sie behandeln das Lateinische als eine lebende Sprache, die zu Verkehrszwecken erlernt wird, und bringen in diesem Sinne Lesestücke, deren Inhalt so bunt ist wie die Welt selbst. Beschränken wir uns aber auf die alte Sage und die geschichtliche Welt, wie dies oben dargelegt ist, so können die oft so trivialen Einzelsätze, die Sätze über die schönen Gärten und über das Landleben, über den Frühling und tausend andere schöne Dinge, die den Schüler durch ihren fortwährenden raschen Wechsel nur zerstreuen, ohne ihn inhaltlich zu fesseln, in Wegfall kommen; damit aber auch eine Belastung des Gedächtnisses, welche die Festhaltung des wirklich Wertvollen, weil stets Wiederkehrenden, erschwert, ja unmöglich macht. Die Klagen über die Wortunkenntnis der Schüler sind so alt wie der lateinische Unterricht, und sie werden trotz allerlei Mittel, wie sie ganz korrekt von Perthes*) angewandt worden sind, nicht verstummen, solange man dem Schüler das unsinnige Erlernen von lateinischen Vokabeln zumutet, die ihm reichlich zu einem Dritteil manchmal jahrelang, oft gar nicht mehr begegnen. Aber auch bei solcher Beschränkung bleibt dem Lehrer noch genug Arbeit, nur diejenigen, welche für die Zukunft festgehalten werden sollen, zu befestigen. Denn er mufs über die Erwerbungen eines Jahres einen sicheren Überblick behalten, um von Zeit zu Zeit die zurückgetretenen der Ver-

*) J. Rothfuchs, Beiträge zur Methodik des altsprachl. Unterr. 3. Aufl. Marburg 1893. S. 50 ff.

**) Dir.-Konf. Pomm. VII, Schles. VIII, 207. — Hicketier, Pr. Küstrin 1892.

***) O. Weise, Zeitschr. f. d. Gymn.-Wesen 47, 385. — Tank im Treptower Pr. 1890. — H. Eichler, Zeitschr. f. d. Gymn.-Wes. 46, 209.

*) Zur Reform des lat. Unterr. 5 Hefte. Berlin. 2. Aufl. 1885/6.

dunkelung und dem völligen Vergessen zu entreifsen. Am wenigsten erziehlichen Wert hat die Veranstaltung von mechanischen Wiederholungen mit mehr oder minder mechanischem Abfragen, welche von Zeit zu Zeit eintreten. Sind sie auch nicht völlig entbehrlich, so darf man sich doch nicht darüber unklar sein, dafs sie sich nur an die niedrigste Form des Gedächtnisses wenden; da aber jeder gute Unterricht beständig das Urteilen fordern und üben mufs, so müssen dieser einseitigen und geringwertigen Gedächtnisübung sich andere Zutaten beigesellen, welche eben diese Wirkung sicherstellen.*)

Derartige Übungen sind neben der Zusammenordnung etymologisch verwandter Wortgruppen und der Zusammenstellung nach sachlichen Gesichtspunkten die Verwertungen des Lesestoffs teils in freien, kurzen Erzählungen in lateinischer Sprache, das Übersetzen von vorgesprochenen oder vorgelesenen Teilen des Lesestoffes, anfänglich der schon im Unterricht behandelten, allmählich auch solcher, die zum ersten Male begegnen, mehr oder minder freie Rückübersetzungen (Retroversionen) nach deutschen, vom Lehrer vorgesprochenen Sätzen, endlich kleine Sprechübungen**) über den Lesestoff, wobei der Lehrer fragt, der Schüler in möglichst engem Anschlusse an seinen lateinischen Text, aber mit Anreizung zur Selbsttätigkeit, antwortet. Bei allen diesen Übungen tritt das in den Vordergrund, was im allgemeinen auf unseren Schulen viel zu sehr vernachlässigt wird, der Unterricht vom Mund zum Ohr. Aber dieses Verfahren erzieht auch den Schüler zu ganz anders raschem Auffassen und Überblicken, an das er durch den Buchunterricht leider so gut wie gar nicht und durch das leidige Konstruieren erst recht nicht gewöhnt wird. Endlich aber hat in diesen Übungen der Lehrer ein sicheres Mittel, der Verdunkelung länger nicht dagewesener Vokabeln, über die er natürlich sorgfältiges Verzeichnis führt, mit zweifellosem Erfolg entgegenzutreten.

*) Dettweiler, Lat. Unterr. 93 f.

**) Schmaltz, Neue Jahrb. f. Pädag. 118, 588 und 124, 521. — Richter, Zeitschr. f. d. Gymn.-Wes. 24. 412. — Genthe, eb. 23, 953. — A. Kraemer, Lehrpr. 75, 9, weitere Lit. bei H. Ziemer in Rethw. Jahresber. üb. d. h. Schulw. 1903, 33 ff.

Es wurde bereits oben dargelegt, dafs bei jeder fremdsprachlichen grammatischen Behandlung das Verständnis für die Tatsache bereits an der Muttersprache gewonnen sein müsse. Gilt dieser unanfechtbare Satz, so ist die streng systematische Behandlung der lateinischen Grammatik nicht erforderlich. Sie ist an und für sich unnatürlich, wenn dem Lateinunterrichte möglichst bald zusammenhängende Lesestücke zu Grunde gelegt werden; denn keine Erzählung oder Schilderung, wenn sie nicht geziert und gekünstelt werden soll, kann etwa nur mit Wörtern der 1. oder 2. Deklination oder mit est und sunt gegeben werden, so wenig wie sich eine noch so einfache Darstellung in französischer Sprache ohne eine Reihe von Formen geben läfst, in deren Entstehung der Schüler noch keine Einsicht besitzt, sondern die er einfach als Vokabeln lernt. Unsere Vorfahren trugen kein Bedenken, den lateinischen Unterricht mit Terenz zu beginnen oder mit leichten Briefen des Cicero, und die lateinischen Übungsbücher bis 1860 schlossen sich in der Wahl ihrer Texte oft genug diesem Vorgange an. Erst seit dieser Zeit drangen die Einzelsätze, lateinische und deutsche, oft mit sehr trivialem Inhalte, allgemein durch, immer wieder, weil der lateinische Stil die Zielleistung des lateinischen Unterrichts und die sog. formale Bildung das Schiboleth der Verfasser von Lesebüchern wurde;*) letztere sollte ungehindert durch einen interessanten Inhalt ihre Wirkung tun, ja man ging soweit, dafs man einen lehrreichen oder fesselnden Inhalt der Sätze und Stücke für schädlich hielt, weil er die Aufmerksamkeit von der Form ablenke. Es ist also durchaus natürlich, wenn man mit dem Erlernen einer aktivischen Konjugation beginnt, die 1. und 2. Deklination folgen läfst, dann etwa das Passiv anschliefst und mit der 3. Deklination die Erlernung der Zahlwörter und Komparationen verbindet, während die Erlernung der Hauptpronomina ebenso selbstverständlich sich an die Erlernung der

*) Darüber Eckstein, D. lat. Unterr. 91 ff. und Verhandl. d. Philolog. Vers. zu Wiesbaden 1875.

Konjugation anschliefst. Aber wir dürfen, gleich unseren Vorfahren, in dieser unsystematischen Behandlung viel weiter gehen, weil es eben auf die Dauer keine wirklich lateinischen Texte geben kann ohne diese sprachlichen Erscheinungen, und müssen schon in das 1. Jahr der Lateinerlernung die Hauptpräpositionen, die Hauptkonjunktionen (ut, non, ne, postquam, cum) die Hauptpartizipialverbindungen (part. coniunct. und abl. abs.), den Acc. c. inf., die Ort- und Zeitbestimmungen hereinziehen, die jetzt erst in V zur Behandlung gelangen.*) Verstehen wird diese Dinge der gut deutsch vorgebildete Sextaner ebenso leicht wie einige Monate später der Quintaner. Die dazu erforderliche Zeit macht keine Schwierigkeit. Es mufs bei der vorgeschlagenen Behandlungsweise innerhalb zweier Jahre durchaus nicht mehr Stoff behandelt werden als jetzt, sondern genau ebensoviel. Nur die Anordnung ist eine andere. Künftig wird also der Grund für das Verständnis der elementaren syntaktischen Dinge in Sexta gelegt. Dafür werden aus dem Pensum dieser Klasse alle Unregelmäfsigkeiten, Ausnahmen, Seltenheiten ausgeschieden und nur das unbedingt Regelmäfsige wird gelernt und geübt. Mufs vereinzelt etwas Abweichendes oder Seltenes im Lesestoffe vorkommen, so wird es erklärt, aber aus dem Übungsstoffe ausgeschieden.

b) Die Mittel- und Oberstufe. Ähnlich kann das Verfahren der Mittelstufe gestaltet werden, der die Erledigung der sog. Syntax zufällt. Was hier den lateinischen Unterricht der letzten Jahrzehnte regelmäfsig auf die Abwege der mechanischen Regellernerei führte, war immer wieder das Bedürfnis der stilistischen Zielleistung.**) Der seit 1850 hauptsächlich in Norddeutschland zunehmende ciceronianische Purismus, der die Observation zur Grundlage hatte, suchte in der mechanischen Erlernung der Regeln und in deren häufiger Anwendung an dafür ganz eigentlich bestimmten deutschen Übersetzungsbeispielen des Übungsbuches einen Halt und eine Stütze, die er in dem mündlichen und schriftlichen Allgemeingebrauch der lateinischen Sprache und in einer reichlich bemessenen Stundenzahl nicht mehr fand. Und indem nun auch die Observationen Gegenstand der Imitation wurden, mufste die Übungstätigkeit der Schüler so zersplittert werden, dafs die wirkliche Übung nicht mehr erreicht wurde. Der Schüler sagte jetzt die Regeln am Schnürchen her, aber in der Anwendung der geübten Regeln beging er die elementarsten Verstöfse. Bei der neuerdings durchgedrungenen bedeutenden Herabminderung der Imitation kann von der Einübung der Observationen zu stilistischen Zwecken keine Rede mehr sein; daher wird ein grofser Teil der früher nutzlos vergeudeten Kraft und Zeit zu intensiverer Behandlung, Einübung und Anwendung der Hauptgesetze der lateinischen Sprache verfügbar, und es ist, auch bei jedem Verzicht auf schriftliche Hausaufgaben, sehr wohl zu erreichen, dafs der Schüler eine einfache Variation seines Lesestoffes korrekt und befriedigend ins Lateinische überträgt.

Das Verfahren bei der Behandlung der grammatischen Aufgaben mufs überall die Selbsttätigkeit des Schülers*) durch Anschauen und Beobachten der konkreten Einzelerscheinung zum Ausgangspunkte nehmen, zu dieser Analogien aus dem Lesestoffe oder durch die Darbietung seitens des Lehrers schaffen, daraus den Schüler das Allgemeine, die Regel, das Gesetz finden und aussprechen lassen, letzterem, wieder am besten in gemeinsamer Arbeit, eine bestimmte, möglichst deutliche und kurze Fassung geben und nun die so gefundene Regel immer wieder auf neue Beispiele des Lesestoffs oder in der Darbietung seitens des Lehrers anwenden lassen. Man hat dieses Verfahren induktiv und deduktiv genannt,**) und diese Benennung mag der

*) Aus Schulbesichtigungsberichten Lehrprob. 27, 100 f. — Fr. Schmitt im Giefser Pr. 1893 u. 94.

**) W. Fries, Z. f. d. Gymn.-Wesen 41, 583 ff. — R. Menge Jahrb. d. Ver. f. wiss. Päd. 19, 140. — Böhme, Lehrprob. 12, 66. — Mutzbauer Z. f. d. Gymn.-Wes. 93, 272. — Kuttner, eb. 46, 777. — Dir.-Konf. Pos. X, 1; Sachsen VII, 71.

*) Tuchhändler im Buchsweiler Pr. 1888. — Waldeck, Lehrpr. 17, 6 ff.

**) Lattmann, Z. Meth. d. gramm. Unt. Göttingen 1860 und Jahrb. d. Ver. f. wiss. Päd. 9, 219. — v. Sallwürk, Z. f. d. Gymn.-Wes. 25, 465. — Lattmann, Kombination d. method. Prinz. Pr. Clausthal 1882 u. Einfügung d. indukt. Methode in d. lat. Unterr. Göttingen 1886. — Aus Schulbesichtigungsberichten, Lehrprob. 27, 99 ff.

Kürze halber beibehalten werden, wenn sie auch nicht ganz genau die naturwissenschaftliche Bedeutung festhält. Die reine Induktion ist hier überhaupt unmöglich und selbst unser induktives Verfahren oft nur eine verschleierte Deduktion. Die Sache ist auch viel älter als die Benennung, denn schon L. Vives, der grofse Humanist, eiferte 1531 (De Disciplinis S. 73) gegen die Induktion; selbst Fr. Aug. Wolf meinte, »die Syntax solle der Lehrer seine Schüler meist aus der Lektüre sich bilden lassen«. Es ist eine irrige Meinung, von diesem Verfahren ein schnelleres Vorschreiten des Unterrichts zu erwarten; gerade das Gegenteil ist richtig. Aber bei der Beschränkung der Zielleistung und der Möglichkeit, nur die Hauptgesetze für die Anwendung in der Übertragung ins Lateinische einzuüben, während die Observationen höchstens kurz besprochen werden, ist ein solch langsames Vorgehen wohl möglich, und der Gewinn für die Denkübung der Schüler ist unvergleichlich gröfser als bei dem früheren, fast ausschliefslich deduktiven Verfahren. Es handelt sich dabei meist auch zugleich um sinnliche Anschauung und Beobachtung, die mit Hilfe der Wandtafel herbeigeführt wird. Von der Erlernung der einfachsten Deklinationsform (Stamm und Endung) bis zum kompliziertesten syntaktischen Gesetze lassen sich, unter Zuhilfenahme der Muttersprache, die sinnliche Betrachtung, die daran angeknüpfte Vergleichung und die abstrahierende, unsinnliche Tätigkeit durchaus korrekt und vollständig durchführen, und die übertriebene Schätzung des naturwissenschaftlichen Denkens wird dadurch zwar nicht beseitigt, aber doch erheblich beschränkt werden. In dieser bescheidenen Form kann die Behandlung der lateinischen Grammatik auch heute noch vorteilhaft wirken, wie jede Tätigkeit, bei der der natürliche Verlauf des Denkprozesses unter selbsttätiger Teilnahme der Schüler durchgeführt werden mufs. Auch kann dabei zweifellos die Kenntnis der eigenen Sprache vertieft und befestigt werden. Nur mufs das schliefsliche Ziel anders werden, als es bis jetzt allerdings nicht nach der Theorie, aber tatsächlich festgehalten wurde. Das Kriterium einer tüchtigen grammatischen Schulung im Lateinischen mufs eine richtige, ihrem Geiste nach deutsche Übersetzung sein, nicht das lateinische Skriptum, das zu diesem Ziele nur ein Mittel liefert und als Übung, nicht als Selbstzweck beibehalten wird. Das für die Verstandesbildung wertvollste Mittel liefert die Analyse und die Herüber- und Hinüberbildung der lateinischen Periode, wenn nämlich überall die logischen und psychologischen Beziehungen aufgewiesen und in beiden Sprachen die verschiedene Ausdrucksweise in ihrem Wesen erfafst wird. Diese Tätigkeit wird also hauptsächlich den mittleren Klassen und der Sekunda zufallen. Ausdrücklich möchte ich dazu auch die sog. stilistischen Dinge*) rechnen (quid?, quid? quod und si, quid dicam?, quid loquar?, nam in der sog. occupatio, age, age vero, die Formen der revocatio, conclusio, reditus ad propositum, praeteritio, percontatio und interrogatio, argumentierende Frage mit an, argumentum e contrario, exemplum und simile, apagogische Beweisformen mit nisi und quasi). Ich weifs wohl, dafs diese Dinge vielfach abschmeckig geworden sind, ihren Wert behalten sie deshalb doch. Allerdings ist die Imitation derselben für die lateinischen Übertragungen der Schüler meist zwecklos und bei dem heutigen Stundensatze Sicherheit in ihrer Anwendung nicht erreichbar. Aber als Denkübungen sind sie von hohem Werte, freilich nur in bestimmter Anwendung. Nämlich nur dann, wenn die Schüler konsequent angehalten werden, überall, wo durch die angeführten stilistischen Formen die Gedanken nur angedeutet oder unvollkommen ausgesprochen werden, den ganzen Gedankenverlauf des Schriftstellers herzustellen, dadurch erst völlig zu verstehen und die Beweiskraft der dadurch eingeführten Argumente zu erkennen und zu beurteilen. Endlich können auch in demselben Zusammenhange und in derselben lehrhaften Richtung die geläufigsten Latinismen und Synonyme zur Behandlung gelangen, wenn nur überall der Schüler in selbsttätiger Geistesarbeit die Unterschiede suchen und finden, erklären und scharf erfassen mufs. Man wird bei dieser grammatischen Tätigkeit im Interesse einer gewissen Übereinstimmung, der Erziehung zu präziser Ausdrucksweise und auch eines rascheren Fortschrittes des Unterrichts nicht darauf verzichten können, die

*) Radtke, Pr. Wohlau 1884.

gefundenen Gesetze bestimmt zu formulieren und, wo es notwendig ist, sie in dieser Fassung reproduzieren zu lassen. Aber als eine Hauptarbeit des Unterrichts darf das Erlernen grammatischer Regeln nicht erscheinen, wie es leider noch immer der Fall ist. Dies wird dadurch erreicht werden können, dafs die wirkliche Wiedergabe der Regeln nur dann gefordert wird, wenn es sich bei ihrer Anwendung zeigt, dafs bei dem Schüler darüber völlige Klarheit nicht vorhanden ist. Auch müfste jede Fassung zugelassen werden, die selbständiges Nachdenken verrät, wenn sie vielleicht auch nicht so musterhaft ist, wie die vom Lehrer gegebene.

In Tertia und Sekunda wird dann auch noch Raum sein, die einzeln erworbenen Lehren in einen Zusammenhang (System) zu bringen,*) wobei wieder der Selbsttätigkeit der Schüler die Hauptarbeit zugewiesen wird. Denn eine systematische Ordnung hat, wenn sie auch nur klein ist, nur dann rechten Wert, wenn sie durch eignes Finden geschaffen wird; sie besitzt in diesem Falle für die Entwicklung des Urteils gröfsere Bedeutung als das feinst ausgedachte und durchgeführte komplizierte System, das nur von aufsen an den jungen Menschen herangebracht wird. Hierfür kann gerade die Hausarbeit mit gutem Erfolge herangezogen werden. Hierher gehören Aufgaben wie die Zusammenordnung der Fälle des abhängigen oder des unabhängigen Konjunktivs, der Bedeutungsunterschiede der einzelnen Konjunktionen, der Hauptbildungsformen der lateinischen Perioden u. a. Dieselben werden in der Weise gestellt, dafs die Schüler die Aufgabe erhalten, zu Hause aus der Lektüre einiger Wochen die Belege für die einzelnen Fälle der Zusammenfassung zu sammeln, sie unter bestimmte Kategorien zu ordnen und daraus die allgemeingültigen Gesetze abzuleiten.

c) Die Schreibübungen.**) In enger Beziehung zu den grammatischen Lehren stehen auch die schriftlichen Übungen der Schüler. Wenn im vorhergehenden die Imitation als Zielleistung des lateinischen Unterrichts verworfen wird, so gilt durchaus nicht dasselbe von der lateinischen Schreibübung; sie ist und bleibt ein unentbehrliches Mittel, die eigene Kraft zu erproben und dem Lehrer den bei der heute so gering bemessenen Stundenzahl mehr als je erforderlichen raschen Nachweis zu liefern über die Einübung des fremdsprachlichen Lernstoffes, sowohl des Sprachschatzes als der Sprachgesetze. Der Grund für die Beibehaltung der schriftlichen Übungen liegt vor allem in der Erfahrungstatsache, dafs man dasjenige Wissen am leichtesten erwirbt, das gleich für ein Machen und Können fruchtbar gemacht werden kann, und dafs im Lernprozesse niemand etwas ganz versteht, was er nicht in gewissem Sinne auch machen kann. Dazu kommt, dafs diese Übungen, richtig betrieben, die Lektüre vertiefen können, also auch bei ihnen überall die Lektüre die Hauptsache ist, auf deren Förderung sie allein bemessen werden sollten. Zunächst geschieht dies im mündlichen Verfahren, dann an der Wandtafel, schliefslich in der eigenen Niederschrift jedes einzelnen Schülers. Keine Übung ist dem grofsen Publikum so unsympathisch als die lateinische Schreibübung.*) Einerseits trägt dazu die starke utilitarische Strömung unseres Zeitalters bei, das alles für wertlos erklärt, was einen unmittelbar erkennbaren praktischen Nutzen nicht schafft. Andrerseits trägt aber die grammatistische Entwicklung der altklassischen Philologie und ihr Eindringen in die Schulen einen grofsen Teil der Schuld. Mit der Einführung des lateinischen Stils als Zielleistung des Gymnasiums entwickelte sich die Anschauung, dafs von der Tüchtigkeit des Schülers in

*) Rothfuchs, Beitr. z. Meth. d. altspr. Unterr. S. 9 ff. — Lutsch im Pr. Elberfeld 1887. — Th. Vogel, N. Jahrb. für Päd. 144, 1. — Heynacher, Pr. Norden 1892. — Fries, Z. f. d. Gymn.-Wes. 41, 585 ff. — Mutzbauer, eb. 43, 272. — Waldeck. Lehrprob. 18, 15; 19, 7, 18 ff.

**) Schiller, Handb. d. prakt. Päd. §§ 38, 40, 43. — Dettweiler, Lat. Unterr. §§ 65, 66, 87, 117. — Fries, Lehrprob. 1, 102 ff. — Perthes, N. Jahrb. f. Päd. 136, 509. — Bender, Gymnas. 5, 369. — Knaut, Z. f. d. Gymn.-Wes. 37, 533 ff. — Dir.-Konf. Westf. XX., Pos. VI. — Th. Vogel, N. Jahrb. f. Päd. 148, 199. — C. Bolle, Lehrpr. 67, 16; 69, 1. — W. Rein, Z. f. Philos. u. Päd. 142.

*) Chr. Wirth, 36 Gründe gegen d. deutsch-fremdsprachl. Übersetzen, Bayreuth 1891 und Bl. f. bayer. Gymn. öfters z. B. 1903, 615; eb. Chr. Eidam 1905, 34. 439. — Muff, Z. f. d. Gymn.-Wes. 1891, 679 und J. Rappoldt eb. 1892, 603. — Dagegen Chr. Wirth, Zu den 36 Gründen usw., Bayreuth 1892.

dieser Kunst seine Beurteilung überhaupt abhängig zu machen sei. Diese unselige Ansicht ist so verbreitet, auch in Elternkreisen, dafs meist der Ausfall der lateinischen Schreibübung allwöchentlich im Hause Leid oder Freude hervorruft. Und wird nicht noch heute vielfach der Platz und die Wertung des Schülers nach dem lateinischen Extemporale bestimmt, wenn dies auch selten offen zugegeben wird? Die Eltern haben sich an diese Auffassung so gewöhnt, dafs sie vielfach noch nicht verstehen können, dafs ein Schüler nicht die Reife zur Versetzung habe, der lauter genügende lateinische Schreibübungen geschrieben habe. Dazu war der frühere Zustand für sie bequemer; einige Nachhilfe in der zweiten Hälfte des Schuljahres sicherte oft auch zurückgebliebenen Schülern noch die Versetzung. Endlich aber hat auch die methodisch verfehlte Behandlung der lateinischen Schreibübungen sehr viel zu ihrer Mifsliebigkeit beigetragen. Es gab Lehrer, die in diese möglichst viele Regeln hineinzuarbeiten suchten, wenn sie die Texte überhaupt selbständig herstellten, sonst bemühten sich die Verfasser der Übungsbücher in gleicher Richtung, und die Lehrer arbeiteten dann nicht selten noch einiges in die von diesen gelieferten Texte hinein, weil sie ihnen zu einfach, nicht »gepfeffert« genug erschienen, manchmal auch, weil sie Regeln in ihrer Anwendung vermifsten, die ihnen infolge ihres Unterrichtsganges näher lagen. In diesem Falle übersah man, wie es zumal bei der Anwendung von Übungsbüchern leicht geschah, den einfachen Grundsatz, dafs der Schüler nur über einen ihm ganz bekannten Sprachstoff und über völlig unbewufst richtig von ihm angewandte Sprachgesetze schreiben dürfe. Man darf aber einen Schritt weiter gehen und wohl behaupten, dafs auf der unteren und auch zum Teil noch auf der mittleren Stufe die Schreibübung lediglich der Niederschlag der mündlichen sein darf; zwischen beiden bildet die Anschrift an die Wandtafel die Vermittlung. Dies gilt unbedingt von dem sog. Extemporale, d. h. der unmittelbar nach dem deutschen Diktate des Lehrers erfolgenden fremdsprachigen Niederschrift der Schüler. Dasselbe ist ein sehr wertvolles erzieherisches Mittel; denn es verlangt eine Anspannung und rasche Beherrschung der Denkkraft, gestattet bei allen Schülern einer Klasse deren gleichmäfsige Kontrolle, erzieht dadurch und gewöhnt zur Geistesgegenwart, zu schlagfertiger und zielbewufster Arbeit, die grofsenteils eine Sache der Gewöhnung ist, und wird so ein Hauptzuchtmittel des Willens. Aber da es solche Anforderungen an den kindlichen Geist stellt, so mufs es natürlich auch mit allen Vorsichtsmafsregeln umgeben werden.*) Es darf nur 25—35 Minuten in Anspruch nehmen, das Diktat des Lehrers mufs langsam zuerst den ganzen Satz geben, dann wiederholt die einzelnen Teile, wobei der Lehrer die erforderlichen Hilfen gibt. Die Schüler müssen zuerst für sich den lateinischen Text übertragen und diesen erst schreiben, wenn sie mit dieser Arbeit zu Ende sind. Schliefslich mufs aber der Schüler Zeit behalten, um in Ruhe nach einem nochmaligen langsamen Diktate des Lehrers Nachträge und Verbesserungen vorzunehmen. Der zu verarbeitende Sprachstoff darf nicht zu weit zurückliegen, mufs also den Lektüre-Aufgaben der letzten Wochen entnommen sein, und es dürfen keine Regeln zur Anwendung kommen, die nicht mindestens seit zwei Monaten eingeübt wurden. Bei der Beurteilung mufs der Lehrer individualisieren, also auf Einflüsse der Konstitution und des Temperaments Rücksicht nehmen; denn die Hauptsache bei diesen Arbeiten ist ja nicht die Beurteilung der Schüler, sondern die Einsicht des Lehrers in den Erfolg seiner Arbeit. Solche Diktate sind nicht mehr am Platze, und müssen durch Übertragungen nach einem deutschen Texte ersetzt werden, sobald von dem Schüler die Bildung von Perioden und die Übersicht über solche gefordert wird. Von deren allmählich loserem Anschlufs an die Lektüre und der Anfertigung der deutschen Texte durch den Lehrer gilt dasselbe wie von den Extemporalien. Man hat eingewandt, um Zeit

*) Em. Kraepelin, Über geistige Arbeit. Jena 1894. — Waldeck, N. Jahrb. f. Päd. 142, 370 f. — R. Pappritz, N. Jahrb. 1905, II, 12. — E. Meyer, Mon. f. höh. Schulen 1902, 122. Oftmals haben der alte H. Kruse (z. B. Z. f. d. Gymn.-Wes. 1901, 555 u. ö.) und Ad. Matthias gemahnt, das Extemporale nicht zu einer hochnotpeinlichen Prüfungsleistung und Staatsaktion zu machen.

zu ersparen, müsse man den Schülern gedruckte Übungstexte in Übersetzungsbüchern in die Hände geben. Dieser Einwand ist hinfällig; ein Cyclostile-Apparat der Anstalt für 28 M genügt, um so viele Abzüge des Textes, als erforderlich sind, herzustellen, und der Lehrer hat keine andere Arbeit dabei, als den Text einmal auf die Matrize zu schreiben. Wo diese Arbeiten ihr Ende finden sollen, hängt davon ab, ob die lateinische Übersetzung als Zielleistung beibehalten wird oder nicht. Im ersteren Falle müssen sie bis zur Reifeprüfung gefertigt werden, im anderen Falle können sie spätestens in O II wegfallen. Wenn man diesen Übungen einen urteilbildenden Wert beilegt, dann mufs man auch den Charakter der Übung festhalten. Keine Übung kann aber erlangt werden ohne häufige Wiederholung. Eine einmalige Schreibübung wöchentlich kann, genau genommen, schon nicht mehr als Übung gelten, sondern sie mufs durch häufige mündliche Übungen und Anschriften an der Wandtafel ergänzt werden. Aus diesem Grunde ist die in den neuen preufsischen Lehrplänen dafür bestimmte Zeit (2 Stunden wöchentlich) unzureichend, namentlich da hier das Skriptum noch als Zielleistung, wenn auch beschränkt, festgehalten ist.*) Und man sollte sich doch ernstlich überlegen, ob nicht der auf der Konferenz von 1890 von dem Kaiser vorgeschlagene Weg, die lateinische Schreibübung mit O II abzuschliefsen, weit empfehlenswerter ist, als der jetzige Zustand, der eine unglückselige Halbheit bleibt, bei der weder das eine noch das andere voll erreicht werden kann. Denn der oft vorgebrachte Einwand, die Schüler könnten nicht soviel lesen, wenn nicht die Schreibübungen beibehalten würden, trifft für die oberste Stufe kaum noch zu.

Wer die historisch begründete Methode billigt, welche alle Tätigkeiten des fremdsprachlichen und auch des muttersprachlichen Unterrichts um den Lesestoff gruppiert, mufs im Interesse der Einheitlichkeit und der Entbürdung wie neben der Lektüre besondere Vokabularien, so neben den an die Lektüre angeschlossenen mündlichen und schriftlichen Übersetzungsübungen ins Lateinische die Anwendung besonderer deutscher Übungsbücher verwerfen.*) Dafs ohne dieselben auszukommen ist, und die Erfolge nicht geringer werden, haben beinahe zwanzigjährige Erfahrungen am Giefsener Gymnasium und wohl auch an anderen Schulen ergeben.**) In der Tat hat auch die Flut der Übersetzungsbücher, welche ganz unabhängig neben der Lektüre standen, namentlich seit den neuen preufsischen Lehrplänen sehr bedeutend abgenommen. Aber diese schreiben auch für die oberen Klassen den Gebrauch von Übersetzungsbüchern vor. Vermutlich geschah dies in der Besorgnis, ohne solche minder rasch vorwärts zu kommen, in dem Bestreben, den Anhängern des Alten entgegenzukommen, und mit der Beruhigung, die Einheitlichkeit des Unterrichtes sei dadurch gewahrt, dafs man bestimmte, diese Übungsbücher könnten Texte im Anschlufs an die Lektüre erhalten, aber es sei darauf zu achten, dafs die Aufgabe keine blofse Gedächtnisübung werde. Das Übungsbuch solle ferner einem sorgfältig geleiteten mündlichen Übersetzen — an Stelle der schriftlichen Hausarbeiten — dienen. Aber kein Verfasser von Übungsbüchern kann die stets wechselnden Bedürfnisse der einzelnen Schülergenerationen und Lehrerpersönlichkeiten berücksichtigen; er schafft Durchschnittstexte. Und es ist noch am wenigsten schlimm, wenn diese so gehalten sind, dafs der Lehrer sie seinem Bedürfnisse gemäfs umgestalten kann; oft genug ist dies nicht der Fall. Wenn der Lehrer aber diese Umgestaltung vornimmt, so erwächst ihm daraus in der Regel mehr Arbeit, als wenn er den Text selbst schafft. Zeitlich mag allerdings mit einem solchen Übersetzungsbuche etwas gespart werden; aber der zeitliche Gewinn wird durch die unvermeidliche Zerreifsung der Einheitlichkeit des Unterrichts und die Verstärkung des Buchunterrichts mehr als ausgeglichen. Will man ferner im Lateinischen überhaupt noch schriftliche Hausarbeiten verlangen, und man ist dazu natürlich durchaus berechtigt, dann müssen heute andere gewählt

*) Anon. im Päd. Wochenbl. 1894, S. 161. — H. Steinberg im Gymn. 1894, 455. — Franke eb. 375.

*) Schmaltz in Südd. Blätt. 1894, 57. — K. Bone, Päd. Archiv 1904, 321 und dazu die Bemerkungen von H. Ziemer in Rethw. Jahresb. 1904, 20.

**) So auch Eckstein, Lat. Unterr. S. 160 ff.

werden, als Übersetzungen ins Lateinische, die zu allen Zeiten mehr oder minder unselbständig und mit der Absicht, die Lehrer anzuführen, gefertigt wurden. Man kommt auch ohne Hausarbeiten dieser Art aus, das lehren Erfahrungen an Gymnasien, die auf sie völlig verzichtet haben — z. B. in Giefsen —, ohne dafs sich der geringste Nachteil ergeben hätte, und so wird es überall sein, wo das Schwergewicht in den mündlichen Unterricht verlegt wird. Und es liegt noch, abgesehen von hygienischen Erwägungen, eine andere Gefahr in diesen lateinischen Hausaufgaben; solange sie gefertigt werden, verzichtet die Lehrerwelt im stillen noch nicht auf das alte Ziel des lateinischen Stiles und Drilles; denn man hofft hier wieder einzubringen, was im Schulunterrichte nicht mehr erreicht werden kann. Nichts aber schadet unserem Gymnasialwesen mehr als der Versuch, überlebte Dinge künstlich zu fristen, statt ihnen durch einen klaren Entschlufs das Ende zu bereiten, das doch nicht abzuwenden ist.

d) Sind die verschiedenen Tätigkeiten im Unterrichte zeitlich zu trennen?*) Man hat öfter, bisweilen etwas hitzig, die Frage erörtert, ob für Grammatik, Schreibübungen und Lektüre besondere, getrennte Stunden anzusetzen seien. Einst beklagte man die philologische Kurzsichtigkeit, die den Schriftsteller zu einem Substrat für Grammatik und Stilübungen mache, und verlangte die Abtrennung besonderer Grammatikstunden, um diesem »Unfug« ein Ende zu machen; Abhilfe geschaffen wurde dadurch nirgends, wo jene verkehrte Behandlung bestand. Heute bei der verminderten Stundenzahl fordern nun die Anhänger der »formalen Bildung« diese Abtrennung, weil sonst Dinge in die Lektüre hineingetragen würden, die sie beeinträchtigten. Man erkennt leicht die Tendenz; fragt man aber nach ihrer Begründung, so wird diese schwer zu finden sein. Wenn man die oben dargelegte induktive Behandlung der Grammatik zum Unterrichtsprinzip erhebt, so kann die erste Anschauung einer neuen grammatischen Tatsache nur in der Lektüre erfolgen, und aus diesem Grunde ist eine völlige Trennung von Lektüre und Grammatik gar nicht durchführbar. Sie ist auch erst am Ende des 18. Jahrhunderts aufgekommen und erst im 19. Dogma geworden; natürlich, man konnte auf diese Unnatur nicht kommen, solange der Lesestoff der Mittelpunkt des Unterrichtes war. Aber es steht nichts im Wege, nach Beendigung der eigentlichen Aufgaben der Lektüre nun die an dieser gewonnene erste Anschauung durch Analogien zu erweitern und zu vertiefen. Auch hier ist natürlich eine Scheidung beider Aufgaben nicht durchführbar, da das Sprachmaterial, an dem diese Tätigkeit vorgenommen wird, und das für die eigentliche Einübung der gewonnenen Regel Erforderliche stets wieder aus der Lektüre geschöpft werden mufs. Am häufigsten wird sich aber die grammatische Übung, Wiederholung und Zusammenfassung an die Schreibübungen anknüpfen lassen, und wenn diese dafür richtig vorbereitet und ausgenützt werden, ist eine Störung der Lektüre durch grammatische Behandlung nicht zu fürchten. Eine strenge zeitliche Trennung empfiehlt sich aber auch aus psychologischen Gründen nicht. Die grammatische Tätigkeit ist eine überwiegend abstrakte, und nichts führt so rasch eine geistige Ermüdung herbei wie fortgesetzte abstrakte Tätigkeit. Auf der unteren und mittleren Stufe — und diese sind ja der grammatischen Arbeit hauptsächlich zugewiesen —, darf eine solche nur kurze Zeit in Anspruch nehmen und mufs stets mit anders gerichteter geistiger Arbeit wechseln.

e) Die Behandlung der Lektüre.*) Der Mittelpunkt des gesamten Unterrichts ist die Lektüre, und je mehr die lateinische Schreibübung als Zielleistung zurücktritt, um so gröfser werden die Aufgaben, die ihr zufallen. Diese richten sich teils auf die Aneignung und Verwertung des Inhaltes, teils auf die sprachliche Form.

Es kann hier nicht weiter auf die Frage der von den Realpädagogen wie H. Schiller

*) Dir.-Konf. Westf. XX. — Rothfuchs im Gütersloher Pr. 1887, S. 24. — Fries, Zeitschr. f. d. Gym.-Wes. 14, 598. — Waldeck, Lehrproben 17, 22 f.

*) Schiller, Handb. d. pr. Pädagogik, §§ 40. 42. 44. — Dettweiler. Lat. Unterr. § 53, S. 153 ff. 222 ff. — Über die Lektüre handelten oftmals Schriften von A. Waldeck, O. Altenburg, C. Bolle, Chr. Eidam, Wirth u. a., s. oben; s. auch den betreffenden Abschnitt in Rethw. Jahresber. 1886—1906 von H. Ziemer.

und den Herbartianern zu einseitig aufgefafsten oder übertriebenen Konzentration für die Auswahl und Verwertung der Lektüre eingegangen werden, sondern es mag genügen, dafür auf H. Schillers Handbuch der praktischen Pädagogik, 3. Aufl., S. 235 f., 247 f., 333 f., 442 f. zu verweisen.*) Dagegen ist das typische Verfahren bei der Lektüre kurz zu verfolgen. Zunächst wird der Zusammenhang des neuen Stoffes mit bekanntem durch einige Fragen des Lehrers festgestellt; man wird schon hier die Gelegenheit benützen, vorhandene Vorstellungen auch zugleich in der zugehörigen lateinischen Form vorzuführen. Darauf wird bei einem neuen Stoffe von dem Lehrer kurz das Ziel der bevorstehenden Arbeit angegeben, wobei ebenfalls bereits die springenden Punkte, wo möglich, in lateinischer Sprache bezeichnet werden. Nun beginnt die gemeinsame Herausarbeitung des Inhalts.

α) Die sog. Präparation.**) Hier kommt zuerst die Vorbereitung des Schülers, die sog. Präparation in Frage. Das Mittelalter und der Humanismus kannten dieselbe nicht; sie geschah in der Schule selbst, da es an handlichen Wörterbüchern fehlte, und selbst in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts war sie in der späteren Form unbekannt. Dafs man also ohne sie Lateinisch lernen kann, ist durch diese Tatsachen erwiesen. Erst seit Gedike kam sie in allgemeineren Gebrauch, und wie natürlich, leitete diesen hervorragenden Schulmann dabei eine feine und für seine Zeit richtige Erwägung. Er wollte die Selbsttätigkeit der Schüler hervorrufen, und wenn er sie dabei auch vor zu grofse und schwierige Aufgaben stellte, so ist ihm auch dies zu verzeihen in einer Zeit, die von Überbürdung nichts wufste. Und wer wollte bestreiten, dafs zu einer Zeit, wo nur Wörterbücher existierten, die etwa die Grundbedeutung und einige Abwandlungen der Vokabeln enthielten, wo es keine Freundschen Präparationen und keine gedruckten Übersetzungen in jedem Formate gab, die häusliche Herausarbeitung irgend eines Abschnittes der Schullektüre wirklich die Selbsttätigkeit der Schüler im höchsten Mafse in Anspruch nahm? Aber ebensowenig wird sich, wenn man dies anerkennt, bestreiten lassen, dafs heute diese Voraussetzungen sämtlich nicht mehr zutreffen und in demselben Mafse der Wert der Selbsttätigkeit geschwunden ist. Spezialwörterbücher, gedruckte Präparationen, Kommentare aller Art, erklärende Schülerausgaben, gegen welche die Philologen älterer Observanz sich vergeblich und noch dazu mit Unrecht sträuben,*) und leider auch die verwerflichen wörtlichen oder freien gedruckten Übersetzungen dienen dem Schüler zur häuslichen Vorbereitung, und was einst eine vortreffliche Mafsregel war, ist unter den heutigen Verhältnissen wert- und wirkungslos. Leider ist diese Einsicht noch nicht recht praktisch geworden, weil eben unsere Schulen unter dem Banne der Überlieferung stehen. Die Schulverwaltungen haben allerdings die Ausdehnung der sog. Präparation beschränkt, aber das Motiv, das sie leitete, war wesentlich die Furcht vor Überbürdung, nicht die Überzeugung von der Wertlosigkeit dieser Tätigkeit. Man schreibt heute meist vor, dafs die Präparation in der Schule für die untere Stufe die Regel, auf der mittleren wenigstens bei der Einführung in einen neuen Schriftsteller festzuhalten und selbst auf der oberen in diesem Falle weiterzuführen sei. Dabei wird allgemein gefordert, dafs Schwierigkeiten, Verwicklungen und andere Dinge vor der häuslichen Vorbereitung durch den Lehrer weggeräumt werden sollen. Aber manchfach geht man weiter und gibt den Schülern gedruckte Präparationen in die

*) Aufserdem s. H. Schiller, Über Konzentration im Lat. Unterr., Zeitschr. f. d. Gymn.-Wes. 38, 193 ff. — Auch die preufs. Lehrpl. von 1901 S. 31 befürworten eine nähere Verbindung zwischen lateinischer Prosalektüre und der geschichtlichen Lehraufgabe der Klasse.

**) Dir.-Konf. Pos. VIII, S. 48 ff. — Mahn, Neue Jahrb. f. Päd. 138, 81. — Grofsmann, Zeitschr. f. d. Gymn.-Wes. 45, 394. — Sander, Blätter f. höh. Schulw. 1891, Nr. 4. 5. — Th. Becker, Lehrprob. 26, 10. — Wetzel, Gymnas. 1891, 972 u. Eichler eb. 269. — Rothfuchs, Beitr. z. Meth. d. altsprachl. Unterr. und im Gütersloher Pr. 1887, S. 17 f. — Perthes, Z. Ref. 2. Aufl., S. 10. — v. Mersy im Pr. Mies 1887. — Die Frage der Präparation des Schülers berührt alljährlich H. Ziemer in Rethw. Jahresber., besonders seit 1890. Daselbst die ganze sehr umfangreiche Literatur.

*) In diesem Sinne spricht darüber ausführlich H. Ziemer in Mon. f. h. Sch. 1903, 312; 1904, 496.

Hände, die jedenfalls deren Tätigkeit vereinfachen. Wer Zeitaufwand und Gewinn vergleicht, die bei der häuslichen Präparation erwachsen, wird das Ergebnis nicht recht proportional finden. Wir haben stets aus zwingenden Gründen geraten, wenigstens das Aufsuchen der Vokabeln durch alle Stufen aus der Hausarbeit zu entfernen. Bei der heutigen Einrichtung der Wörterbücher, namentlich der Spezialwörterbücher, erwächst daraus kein Nutzen. Die eigentlich geistbildende Übung der Ableitung der an der konkreten Stelle passenden Bedeutung aus dem Wortstamme und der Grundbedeutung kann heute mit wirklichem Gewinne nur in der Schule vorgenommen werden, und aus diesem Grunde sollte die jetzige wertlose Scheinarbeit zu Hause aufgegeben werden. Dadurch würde gröfstenteils auch jene traurige Erscheinung sich beseitigen lassen, dafs die Schüler sich bei ihren Präparationen deutsche Worte aneignen, von deren Bedeutung sie nichts wissen, und die der Lehrer meist ruhig passieren läfst, wenn ihm nicht eine besonders ungeschickte Verwendung die Augen öffnet.*) Dafs der Druck der Wörterbücher für die Augen ganz besonders nachteilig ist, sei nur nebenbei bemerkt. Ob man bei der geringen Zeit, die dem Schüler heute für Erholung bleibt, heute wo alle Lehrgegenstände dieselbe intensive Hausarbeit fordern wie früher nur die alten Sprachen, ob man also unter diesen Umständen noch die häusliche Wortschatzpräparation und im weiteren mit H. Schiller verlangen kann, was früher aus Mangel an den entsprechenden Lehrmitteln nicht gefordert werden konnte, dafs er bei seiner Vorbereitung keine sachliche Frage (geographische, geschichtliche, mythologische usw.) übergehen darf, ohne mit Atlas, Geschichtsbuch, Reallexikon usw. den Versuch gemacht zu haben, sich darüber Klarheit zu verschaffen — ist auch noch fraglich. Viele Lehrer meinen ferner, keine Zeit für die Vorbereitung des Neuen im Unterrichte verschwenden zu sollen. Das ist aber grofser Irrtum; denn die Zeit, welche die erste Beseitigung der sprachlichen Schwierigkeiten kostet, wird durch die Abkürzung des Erklärungsverfahrens nach der ersten Herausarbeitung vollständig aufgewogen, während die didaktische Bedeutung noch weiter geht: nichtsnützige Hilfsmittel werden durch dieses Verfahren am leichtesten entbehrlich gemacht. Überhaupt ist die Präparation doch nur dazu da, um sich so bald wie möglich entbehrlich zu machen und schliefslich überflüssig zu werden; denn das ist doch das Ziel der Lektüre, dafs der Schüler den Text gleich beim ersten Lesen versteht, ohne erst in einem Wörterbuche zu blättern. Dabei mufs die Selbsttätigkeit der Schüler nicht nur für die Analyse des Sinnes in Anspruch genommen werden, sondern der in ihrem Bewufstsein enthaltene Wortvorrat mufs durch die Leitung des Lehrers der Ausgangspunkt für das zu findende Wort werden; sie müssen immer angehalten werden, von der ihnen bereits bekannten oder durch die Etymologie zu erschliefsenden Grundbedeutung auszugehen und so allmählich durch eigenes Nachdenken die für den Zusammenhang passende Verwendung von der Grundbedeutung abzuleiten. So wird der Schüler dazu erzogen, jedem fremden Worte mit Nachdenken entgegenzutreten.

β) Die Erklärung.*) Nach Beseitigung aller sprachlichen Unklarheiten erfolgt die der sachlichen, wiederum mit Hilfe der Schüler. Ist so das erste Verständnis vorbereitet, so beginnt die möglichst wortgetreue Übersetzung (s. unten). Dann werden die auf Aneignung des Inhaltes gerichteten Bemühungen beginnen. Die einzelnen Teile des behandelten Abschnitts werden festgestellt und mit Überschriften versehen, die aber aus dem Wortvorrat der lateinischen Sprache zu entnehmen sind, bezw. sich in dem Texte selbst finden; dieselben mag der Schüler in seinem Exemplare unterstreichen. Nun werden die Punkte herausgehoben, die zur weiteren Nutzbarmachung des Inhalts jeweilig ge-

*) Th. Becker, Das Deutsche im altsprachl. Unterr. Pr. Neu-Strelitz 1894.

*) Dir.-Konf. Schles. III, Pomm. V. — Bonitz, Zeitschr. f. d. österr. Gymn. 11, 607. — v. Wilhelm eb. 417 u. A. Fleischmann eb. 707. — Altenburg, Lehrpr. 36, 23 (Horaz); 49, 60 (Liv. B. 31). Neue Jahrb. f. Päd. 116, 23. — Frick, Lehrpr. 8, 83; Hachez eb. 8, 32. — W. Schwarz, Lehrpr. 66, 59 (Horaz). — Dir.-Konf. Pommern 1895, Preufsen 1896, Posen 1899. — O. Jäger, Homer und Horaz s. ob.

eignet erscheinen. Ordnet sich der Abschnitt einem gröſseren Ganzen ein, so ist der Zusammenhang stets kurz und präzis herzustellen und die Erwartung durch einen Ausblick auf das Folgende zu spannen. Ist dieses gröſsere Ganze gelesen, so muſs eine rasche zusammenhängende Übersetzung desselben den Schluſs bilden. Was an Geschichte, Kulturgeschichte, ästhetischen Dingen usw. aus den geschichtlichen und dichterischen Quellen gewonnen werden kann, wird selbstverständlich herausgearbeitet und zum Eigentum des Schülers gemacht. Die je nach der Gattung der Lektüre jedesmal eintretende philosophische, ästhetische oder ethische und historische Erklärung des Schriftstellers betrachten wir als eine der glücklichsten Reformmaſsregeln, welche uns die neue Zeit gebracht hat.*) Erörterungen über die Art und Weise des Schriftstellers, seine ganze Persönlichkeit, den Inhalt seines Werkes u. a. gehören an den Schluſs, nicht an den Anfang der Lektüre, da allein auf diesem Wege die Selbsttätigkeit der Schüler erfolgen kann.

γ) Die Übersetzung ins Deutsche. Die preuſsischen Lehrpläne von 1891 sagten: »Die beste Erklärung ist und bleibt eine gute deutsche Übersetzung des Schriftstellers,« 1901 mit Abänderung: »Die Hauptsache bei der Lektüre bilden eine auf klarer Einsicht in die sprachliche Form beruhende gute deutsche Übersetzung, das inhaltliche Verständnis des Gelesenen und die Einführung in das Geistes- und Kulturleben des Altertums.« Der erste Teil dieses Ausspruches ist mit Vorsicht aufzunehmen, wenn man auch nicht das Paradoxon von Haupt anerkennen wird: »Die Übersetzung ist der Tod des Verständnisses.« Auch eine gute deutsche Übersetzung vermag sachlich Unverständliches nicht verständlicher zu machen, sondern das inhaltliche x bleibt x, ob es nun lateinisch oder deutsch gesagt wird. Ja, man kann einen Schritt weiter gehen und sagen: eine gute deutsche Übersetzung ist erst möglich, wenn alle sachlichen Unverständlichkeiten dem Schüler verständlich geworden sind, sonst übersetzt er Worte ohne Gedanken, wie das leider nicht selten bei dem altsprachlichen Übersetzen ist. Aber eine gute deutsche Übersetzung wird auch erst dann möglich sein, wenn dazu die sprachlichen Dinge gründlich erörtert sind, wenn namentlich dem Schüler am einzelnen Ausdrucke begreiflich geworden ist, was der Römer sagen wollte, und wie er das in seiner Muttersprache ausdrücken muſs, wenn er dem Ausdrucke des Originals nahekommen will. Das Selbstfinden hat auch hier wiederum den gröſsten, man kann beinahe sagen, den alleinigen Wert für die Übung des Denkens.*) Soll dies aber der Lehrer leisten können, so darf er sich nicht auf glückliche Einfälle verlassen, die leider nicht jeder und selbst der Glückliche nicht immer im rechten Augenblicke hat, sondern die von ihm zu gebende und von dem Schüler wiederzugebende Übersetzung muſs im Wortlaut genau festgestellt, am besten schriftlich fixiert sein.

Es ist in den letzten Jahren viel Geistreiches und Überraschendes über das Übersetzen gesagt und geschrieben worden,**) und wir wissen aus berufenem Munde, daſs man eigentlich gar nicht übersetzen kann oder eine »gute deutsche« Übersetzung eines in fremder Sprache auftretenden Gedankens oft gar nicht möglich ist. So paradox dies klingen mag, so berechtigt ist die Anschauung, wenn man sich auf einen idealen Standpunkt stellt. Aber andrerseits ist nicht minder wahr, daſs man trotzdem übersetzen muſs; auch wird sich dies nicht ändern, solange es eine Muttersprache und fremde Sprachen gibt. Denn jeder Kenner einer fremden Sprache, der diese noch nicht wie die Muttersprache beherrscht, macht sich in letzter Linie die fremde Ausdrucksweise stets durch Übersetzung verständlich. Wie sollen aber die Nichtkenner einer Sprache sich deren literarische Erzeugnisse anders zugänglich machen als durch Übersetzung? Also übersetzt muſs werden, trotz der geistreichsten Beweis-

*) Im Einklang mit F. Seiler, Z. f. d. Gymn.-Wesen 1905, 21 gegen M. Siebourg, Mon. f. h. Sch. 1905, 239.

*) Rittweger, Andeutungen z. Meth. d. lat. Lek. Hildburghausen 1866. — Zwirnmann, Pr. Realg. Kassel 1878. — W. Münch im Pr. Barmen 1886, S. 6 ff.

**) Vergl. auch Dir.-Konf. Schlesien 1905 (Grundsätze des Übersetzens aus d. fremd. Spr.); Schlesw.-Holst. 1892 (Treue und Freiheit beim Übers.)

führung, dafs man eigentlich nicht übersetzen kann. Und in der Schule mufs teils aus dem Grunde übersetzt werden, weil der Schüler die fremde Sprache nur mangelhaft verstehen lernt, teils weil ja gerade die Übersetzung benutzt werden soll, um sein Denken zu üben und ihm über seine Muttersprache eine gröfsere, vielseitigere Herrschaft erringen zu helfen.

Es wurde nun oben bemerkt, dafs bis jetzt für die Übersetzung aus dem Lateinischen ins Deutsche eine vollkommen entwickelte Methode fehlt, dafs aber brauchbare Richtlinien schon gezogen worden sind, so dafs die Frage noch nicht zum rechten Abschlufs gelangt ist, wie weit ein Unterricht, der die Übertragung ins Deutsche zur Zielleistung erhebt, geist- und sprachbildend wirkt.*) Natürlich kann ein solches Verfahren nur in langen Versuchen vieler Sachkundigen gefunden werden; aber es lassen sich doch schon jetzt einige Punkte andeuten, welche in dem bisherigen Verfahren geändert werden müssen. Die Vorschrift der Lehrpläne: »möglichst wortgetreu« zu übersetzen, dazu die verhältnismäfsig wertlose Übung des Konstruierens beim Übersetzen aus dem Lateinischen und endlich die Absicht der Lehrer, den Schüler zu häuslichem Gebrauch des Wörterbuches bei der Vorbereitung zu zwingen, haben dazu geführt, von dem Schüler ein wortwörtliches Übersetzen zu fordern, das in der Regel mit einem undeutschen identisch ist. Jahrelang fortgesetzt, mufs ein solches Verfahren das Sprachgefühl des in seiner Muttersprache noch nicht so sicheren Schülers beirren, und wirklich läfst sich dies überall bemerken, wo diese Forderung des ängstlich wortgetreuen Übersetzens gestellt wird. Nun kommt aber umgekehrt dazu, dafs die von dem Lehrer diktierten oder dem Schüler gedruckt in die Hand gegebenen Übersetzungsvorlagen zum Übertragen ins Lateinische nicht immer deutsch zu nennen sind, sondern in einer Art Schulsprache abgefafst sind, welche die lateinische Satzkonstruktion und Ausdrucksweise bereits enthält oder andeutet. Dafs dadurch das Gefühl für den deutschen Ausdruck nachteilig beeinflufst werden mufs, läfst sich nicht bestreiten. Der erstere und hauptsächliche Übelstand läfst sich nun leicht beseitigen, wenn sich die wörtliche Übertragung nur auf einzelne Ausdrücke beschränkt; dagegen mufs auch schon die erste Satzübersetzung in völlig richtigem Deutsch erfolgen, bezw. durch die Leitung des Lehrers zu diesem Ziele geführt werden.*) Undeutsche Satz- und Periodenbildungen sind im Zusammenhange nirgends zu dulden. Auch letzterer Mangel klebt unseren Schulübersetzungen in den mittleren Klassen, weniger in den oberen an. Die breite Periodologie der lateinischen Sprache mit ihrem Charakter, man möchte sagen, fast militärischer Subordination**) widerstrebt in dieser Ausdehnung dem deutschen Sprachgeiste, und man kann sich nicht schwerer an diesem versündigen, als wenn man die eingeschachtelten Perioden des Cicero und Livius, wie dies leider selbst bei den gedruckten Übersetzungen die Regel ist, ohne Wahl in ähnliche deutsche Bandwurmsätze übertragen läfst. Umgekehrt wenn man darauf besteht, dafs dieselben deutsch in loserer Koordination ausgedrückt werden, welche Erfassung des Inhaltes und des Gedankenganges wird dadurch erforderlich! Es gibt kaum eine Übung, die in gleicher Weise das Urteil übt und schärft

*) Zweckmäfsige Vorarbeiten, wenn auch teilweise einseitig, sind: K. Bone, Wie soll ich übersetzen? Düsseldorf 1890. — P. Cauer, Die Kunst des Übersetzens. Berlin 1894. — Jul. Keller, Die Grenzen der Übersetzungskunst. Karlsruher Gymn. Pr. 1892. — Rothfuchs, Bekenntnisse aus d. Arb. d. erzieh. Unterr., das Übersetzen in d. Deutsche usw. Marburg 1892 u. in Pr. Gütersloh 1887. — W. Münch, Verm. Aufs. über Unterrichtsziele usw. Berlin 1888, S. 165—201. — Ty. Mommsen, Die Kunst d. Übersetzg. fremdsprachiger Dicht. in d. Deutsche. 2. Aufl. Frankfurt a. M. 1886. — Kotthoff, Gymn. 1890, 265. 305. — R. Schenk, Zeitschr. f. d. Gymn.-Wes. 44. 405 und Lehrprob. 28, 69. — Th. Becker, eb. 21, 69; 26, 10. — Krafsnick, eb. 33, 87. — Fauth, Blätter f. höh. Schulen 1894, 113 ff. — Weitere Lit. bei H. Ziemer in Rethw. Jahresb. 1904, 28, wo besonders Waldecks Vorschläge und die praktischen Versuche von Keyzlar und C. Bardt gerühmt werden.

*) Perthes, Zur Reform 41. 108 ff. — Lichtenheld, Stud. d. Sprachen, S. 92 ff. u. 152 ff.

**) Darüber H. Ziemer in einem längeren Abschnitte seiner Syntax (Berlin 1893) S. 206 bis 210, wo auch von der hier erzielbaren Gymnastik des Geistes geredet wird.

und zur Herrschaft über den Inhalt führt. Aber dazu ist Erziehung schon von dem ersten Vorkommen der Partizipialkonstruktionen an erforderlich, die durch alle Klassen hindurch erfolgen muſs. Ehe eine Periode übersetzt wird, müssen ihre logischen Beziehungen klar gestellt und das deutsche Äquivalent gefunden sein; dann darf erst an die Übersetzung gegangen werden. Natürlich wird sie in möglichst engem Anschluſs an das Original gegeben; wo eine Abweichung davon geboten ist, muſs der Schüler den Grund finden oder mindestens erfahren. Wo mehrere Ausdrucksweisen möglich sind, müssen sie angewandt, aber auch die stets vorhandenen feineren Unterschiede verstanden, mindestens empfunden werden, da die eigene Ausdrucksweise des Schülers gerade bezüglich der Abwechslung meist arm und ungelenk ist. Und auch beim Übersetzen ins Lateinische stelle man diese Variationsübungen an.

Der Schüler erhält dadurch im Laufe der Zeit das Bewuſstsein, daſs der Gedanke das Wesentliche ist, das man in den verschiedenen Sprachen und auch in jeder einzelnen verschieden in Worte fassen kann.

Die Wiederholung der von dem Lehrer zum Schlusse gegebenen Musterübersetzung muſs ohne Anstoſs, frisch, sinngemäſs mit ordentlicher Betonung und ohne jenen einförmigen Gesang erfolgen, der unsere Schüler bei fremdsprachigen Übersetzungen so unerfreulich charakterisiert. Es versteht sich von selbst, daſs dabei keinerlei Hilfsmittel benutzt werden dürfen; dieses ist keine Pedanterie, sondern eine Forderung verständiger Erziehung. Sofort nach Beendigung der Wiederholung berichtigen die Schüler, was verfehlt ist, das beste Mittel, Eifer und Aufmerksamkeit zu erhalten. Alsdann wird abschlieſsend der Inhalt von anderen Gesichtspunkten als bei der ersten Behandlung berücksichtigt: es kommt jetzt darauf an, an Stelle der dort hervorgehobenen Einzelheiten Gruppenbildungen zu schaffen. Der Schüler hat die Aufgabe, anzugeben, was er für seine Kenntnis von Personen, Tatsachen oder Zuständen aus dem behandelten Abschnitte entnehmen könne, und dies mit dem früheren zu verbinden. Solche Aufgaben lassen sich auch als sog. freie Arbeiten stellen.*) Dabei kann auch der Befestigung der Vokabeln und Phrasen Rechnung getragen werden, indem z. B. ein Ausdruck, der sich auf ein bestimmtes Gebiet des Kampfes, der Verfassung, des Privatlebens usw. bezieht, mit den übrigen, in ähnlicher Weise gesammelten zusammengestellt und durch die Einreihung in diesen schon festen Zusammenhang gestützt wird. Daſs man zu unvorbereitetem, sog. extemporiertem Übersetzen dem Schüler möglichst oft Gelegenheit geben muſs, steht für uns fest. Auf den unteren Stufen wird der Erfolg gering sein, da die Kraft der Schüler dafür noch nicht reicht. Doch kann man in verständiger Beschränkung**) von Mund zu Ohr Vorübungen anstellen, die auch zu kleinen Schreibübungen führen können. Mehr darf man auf den oberen Stufen erwarten, wo überall die unvorbereitete Lektüre zu pflegen ist, damit durch reichliche und häufige Übung der Schüler zu dem Endziele des selbständigen Verständnisses der Schriftsteller ohne Gängelband und Krücke geführt wird. Aber nicht viele erwachsene Menschen sind im stande, vom Blatt weg gut zu übersetzen, wenn ihnen der Inhalt nicht bekannt ist. Um so mehr muſs man dem Schüler Zeit geben, das zu Übertragende erst ruhig für sich zu übersetzen, den Sinn zu erfassen und dann den deutschen Wortlaut festzustellen. Freilich Übungen für eilige Leute sind dies nicht, aber es kann etwas dabei herauskommen, während die Ergebnisse der gewöhnlichen sog. kursorischen Lektüre Flüchtigkeit, Hudelei und Gewöhnung an undeutsche Redeweise sind. Aus demselben Grunde wie diese bedächtige mündliche Übertragung unvorbereiteter Stellen empfiehlt sich die schriftliche, der man in England und Frankreich mit Recht einen hohen Wert beilegt, weil naturgemäſs die Feile des muttersprachlichen Ausdrucks gröſser, die Überlegung noch weniger gehetzt und flüchtig, also auch sorgfältiger sein kann.***)

δ) Das Lesen der lateinischen Texte. In diesem Zusammenhang muſs noch ein weitverbreiteter sinnloser Unfug besprochen

*) Verhandl. d. Berliner Dezemberkonferenz 1891. 427. 481. 524. — Dettweiler, Lat. Unt. S. 121 ff. 183 ff. 237 ff.

**) Dettweiler, Lat. Unterr. S. 116 f.

***) Dettweiler a. a. O. S. 160. 179.

werden, das Lesen der lateinischen Texte vor deren Übersetzung. Selbst in den Reifeprüfungen findet dieses gedankenlose Verfahren Anwendung. Nun ist es doch selbst einem geübten Leser schwer, in seiner Muttersprache Partien, die ihm zum ersten Male entgegentreten, sinngemäſs und euphonisch zu lesen: Schüler können dies nur sehr selten. Und doch verlangt man von ihnen, einen ihnen zum erstenmal, oft sogar in ganz unbekanntem Zusammenhang entgegentretenden fremdsprachigen Satz ohne Besinnen sinngemäſs und mit richtiger Betonung zu lesen. Natürlich gewinnen sie bei diesem Lesen keine Einsicht in den Zusammenhang, die sie mit Mühe erreichen würden, wenn man sie still für sich den Satz oder Abschnitt durchlesen lieſse; sie gewöhnen sich aber, und das ist der Grund des liederlichen Lesens auch deutscher Abschnitte in unseren höheren Schulen, an ein Lesen von Worten ohne Sinn und Verstand. Fremdsprachige Texte werden, bei der ersten Begegnung nur von dem Lehrer richtig und sinngemäſs gelesen werden können; dadurch wird dem Schüler ihr Verständnis wesentlich erleichtert. Sie dürfen den Schülern nur zum Lesen aufgegeben werden, wenn ihr Sinn und ihre Übersetzung völlig bekannt sind; dann bildet die Vorbereitung auf eine schöne Vorlesung einer bestimmten Stelle eine passende Hausaufgabe. Nur eine gesteigerte Leistung dieser Art ist das Rezitieren auswendig gelernter Prosastellen und Gedichte, wenn sie auch zugleich der Sprachkenntnis dienen mag.

ε) Besondere Aufgaben der Oberstufe.*) Auf der oberen Stufe wird sich die oben gegebene typische Behandlung mannigfach abkürzen lassen, und andere Aufgaben, welche die Selbsttätigkeit der Schüler in Anspruch nehmen, werden an ihre Stelle treten. Die gesamte Behandlung hat hier den Zweck, den Schüler nicht nur mit typischen Bildern der einzelnen Literaturgattungen zu versehen, sondern ihn auch in gleicher Weise eine Reihe von Gebieten des Lebens quellenmäſsig kennen zu lehren. Zu diesem Behufe empfiehlt es sich, die einzelnen Schriften, nachdem sie abschnittsweise durchgearbeitet sind, nochmals rasch im Zusammenhang zu lesen, damit der Gesamteindruck gesichert bleibe, an den die einzelnen Besprechungen anknüpfen. Nichts von den gewonnenen Resultaten darf dabei vereinzelt bleiben, sondern muſs mit dem Gewinnen des übrigen Unterrichts in Verbindung treten. Für diese Arbeit ist die häusliche Selbsttätigkeit um so mehr mit Erfolg in Anspruch zu nehmen, als hier die Arbeit mit fremden Mitteln durch die Art der Aufgaben so gut wie ganz ausgeschlossen werden kann. Was im einzelnen aus den Schriftstellern bei diesen Besprechungen gewonnen werden kann, hat Schiller im Handb. d. prakt. Päd. 3. Aufl. §§ 40. 42 und 44 dargelegt.*)

*) Dir.-Konf. Schlesw.-Holst. VI, 184; Preuſs. XIV, 31.

ζ) Nach- oder Nebeneinander? Die Frage, ob Dichter und Prosaiker neben- oder nacheinander gelesen werden sollen, ist für die mittleren Stufen wenigstens längst im letzteren Sinne entschieden worden, wenn man Inhalt und Konzentration in den Vordergrund stellte.**) Der Grund, der dagegen angeführt wurde, daſs bei längerer Dichterlektüre die stilistische Ausbildung not leide, war zwar nie erheblich; wenn aber auf stilistische Bildung der Schüler nicht mehr ausgegangen werden kann, hat er gar keine Bedeutung mehr.

η) Anschauungsmittel. In den neuesten deutschen Lehrplänen wird als allgemeines Lehrziel neben dem »auf sicherer Grundlage grammatischer Schulung gewonnenen Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller Roms« an zweiter Stelle die dadurch zu gewinnende »Einführung in das Geistes- und Kulturleben des Altertums«***) hingestellt. Dadurch wird erstens die Schriftstellerlektüre in den Mittelpunkt des Gymnasiums gerückt, so daſs die Grammatik weniger als Zweck, denn als Mittel

*) S. auch Dettweiler, Lat. Unt. §§ 91—106 und besonders die oben genannten Aufsätze von O. Altenburg in der Lehrpr. Heft 36. 38. 40. 46. 49. 50. 82. 83. O. Weiſsenfels in seinen »Kernfragen«.

**) So die neuen preuſs. Lehrpl. S. 31 die auch verordnen: »Für das Realgymnasium ist die gleichzeitige Lektüre zweier Schriftsteller überhaupt ausgeschlossen«. S. auch Th. Schmid, N. Jahrb. f. Päd. 78, 250.

***) Über letztere s. Dir.-Konf. Preuſsen 1892 (Einführung in Leben und Kunst d. Alt.); Schleswig-Holstein 1899 (Kenntnis d. Alt.).

zum Zweck erscheint und, um bildlich zu reden, zwar nicht die Rolle der Magd des Hauses, eher die einer treuen, unentbehrlichen Stütze des Hauses spielt. Zweitens versteht sich von selbst, dafs mit dem Verständnis der Kultur des Altertums auch ein gewisser Einblick in die Kunst der Römer dem Schüler eröffnet werden mufs. Malerei und Plastik kommt hier weniger in Betracht als die Baukunst. Von dem römischen Hause, den öffentlichen Bauten, dem Lagerbau und der gewerblichen Technik, z. B. von den römischen Waffen, von dem Belagerungspark wird man dem Schüler eine klare Anschauung zu vermitteln suchen. Daher sind künstlerisch wertvolle Anschauungsmittel, wie sie in Nachbildungen antiker Kunstwerke und in sonstigen Darstellungen antiken Lebens neuerdings so überreichlich vorliegen, im Unterricht zu benutzen. Wieweit und in welcher Art dies geschehen soll, darüber ist viel gestritten worden.*) Jedenfalls ist nur ein mafsvoller Gebrauch davon zu machen; ein Übermafs ist nirgends mehr als hier vom Übel und beeinträchtigt nur die Zwecke des Unterrichts, statt sie zu fördern. Eine systematische kunstgeschichtliche Belehrung gehört jedenfalls nicht in die Schule und am wenigsten in den Lateinunterricht, der nicht ganze Stunden dafür übrig hat. Die Betrachtung und Besprechung der Anschauungsmittel darf also nicht Selbstzweck werden (Preufs. Lehrpl. 31).

Nahe liegt hier die Frage, ob lateinische Schulbücher mit Abbildungen aus dem antiken Leben und der antiken Kunst zu versehen sind. Schon Erasmus sorgte im Anfange des 16. Jahrhunderts für geeignete Bilder, der Virgilkommentar des Cerda (Madrid 1608) hatte solche Abbildungen, der Orbis pictus des Comenius ist allbekannt, und neuerdings hat man diese Sitte in Wörterbüchern, in Schulausgaben, z. B. in dem Cäsar von Rheinhard, in Freytagschen Schriftstellertexten, in Teubnerschen Hilfsbüchern wieder aufgenommen; Ausgaben mit Karten und Schlachtenplänen gab es schon längst. Einen Schritt weiter ist L. Gurlitt gegangen, der seine Lateinische Fibel für Sexta und sein Lateinisches Lesebuch für Quinta in der Weise mit Abbildungen aus der Antike ausgestattet hat, dafs Wort und Bild im Texte in beständiger Wechselbeziehung stehen, eins dem andern erst zu vollem Verständnisse verhilft. Was davon zu halten ist, haben wir an anderer Stelle ausgeführt,*) hier fehlt der Raum. Wir möchten aber auch an dieser Stelle**) den Herausgebern empfehlen, von den unsterblichen Epen Homers und auch Ovids, welche der bildenden Kunst so unendlichen Stoff und anregenden Vorwurf gegeben haben, von Virgils Äneide ferner Schulausgaben mit charakteristischen klassischen Bildern zu liefern. Wir versprechen uns von ihnen eine nachhaltigere und bleibendere Wirkung, als sie den Schülern durch gelegentliche Darbietung von Kunstwerken vermittelt werden kann.

C. Der Lateinunterricht nach dem Frankfurter Lehrplan.***) Der Frankfurter Lehrplan der sog. Reformgymnasien führt wohl nicht ganz mit Recht seine Uranfänge auf A. Comenius zurück. Er beginnt das Latein erst in der U III mit einer verstärkten Stundenzahl durch alle folgenden Klassen, trotzdem bleibt die Gesamtzahl etwa um 10 Stunden gegen die der Altgymnasien zurück. Der lateinische Lehrstoff der 3 unteren Klassen des Altgymnasiums wird in das eine Jahr der Untertertia zusammengeprefst; was noch fehlen bleibt, der folgenden Klasse zugewiesen, so dafs die Cäsarlektüre bereits in der O III beginnt. Man baut aus guten Gründen darauf, dafs der reifere Schüler mit seiner gröfseren Kenntnis und gröfseren

*) S. den betr. Abschnitt »Anschauungsmittel« bei H. Ziemer in Rethw. Jahresber. seit 1887—1906.

*) H. Ziemer in Rethw. Jahresb. 1897, 52 ff.; 1903, 58; 1899, 38.

**) Wie in Mon. f. höh. Schulen 1903, 322, woselbst auch eine Stelle aus einem Briefe des für die Sache begeisterten, um das höhere Schulwesen der Provinz Pommern sehr verdienten Schulmannes Theod. Wehrmann abgedruckt ist.

***) Die gesamte Literatur darüber bei H. Ziemer in Rethw. Jahresb. f. d. h. Schulw. seit 1893 alljährlich (im 1. Abschnitt). Besonders zu nennen K. Reinhardt in den Progr. des Goethe-G. Frankfurt a. M. seit 1893 und in zahlreichen Vorträgen auf Versammlungen, ferner J. Ziehen und E. Lentz in Zeitschr. und Reden. Für die Methode endlich J. Wulff, Der lat. Anfangsunterr. n. d. Frankf. Lehrpl. Frankfurt a. M. 1902 u. Denker in Pr. Osnabrück, Ref.-Rg. 1903.

Einsicht in die Gesetze der Muttersprache, mit seinem ferner seit VI gelernten Französisch durch eine rationellere Unterweisung im Lateinischen schneller gefördert wird. Darin unterstützen ihn die nach einem einheitlichen Plane gearbeiteten Grammatiken der Schulsprachen; insbesondere wird der lateinische Wortschatz fortwährend möglichst an das Französische und an die Muttersprache die grammatische Belehrung angeknüpft. Die übrige Behandlung des Unterrichts gleicht der im Altgymnasium, nur dafs wie bei den Humanisten das Lateinsprechen mehr gepflegt wird. Diese unglaublich schnell sich ausbreitenden Anstalten nach dem Frankfurter Lehrplan haben nach dem Urteil der Schulverwaltung, von deren Gunst und Wohlwollen sie getragen werden, sich bewährt und Abiturienten entlassen, die, was das allgemeine Lehrziel anbetrifft, hinter den Abiturienten des Altgymnasiums in keiner Weise zurückgeblieben sind. Das Reformgymnasium, welches neben dem gymnasialen auch einen realgymnasialen Oberbau gestattet, erscheint somit als die Schule der Zukunft neben den Oberrealschulen und wird das Altgymnasium immer mehr zurückdrängen. Nur darf dieses nicht ganz verschwinden.

Denn unser höheres Schulwesen krankt hauptsächlich an den zu vielen Gymnasien, namentlich im Osten. Diese Überfülle ist einzudämmen. Man mache ein Viertel derselben zu Reformgymnasien, ein Viertel zu Realgymnasien mit oder ohne Reform, ein Viertel zu Oberrealschulen, lasse nur ein Viertel der Altgymnasien bestehen und diese nach ihrer Eigenart sich einrichten und ausleben, wie sie wollen, und — die Gesundung ist da.

Literatur: Für den gesamten lateinischen Unterricht aufser den im Encykl. Handb. III, 789f. aufgezählten Gymnasialpädagogiken: Eckstein, Lat. u. griech. Unterr. Leipzig 1887. — Dettweiler, Didaktik und Methodik des lat. Unterr. In A. Baumeisters Handb. d. Erz. u. Unterrichtslehre. München 1895. — Lehrpläne u. Lehraufgaben f. d. höh. Schulen in Preufsen. Berlin 1891 u. 1901. — Instruktionen f. d. Unterr. an d. Gymn. Österreichs. 2. Aufl. Wien 1900. — Die Verhandlungen der preufs. Direktoren-Konferenzen: Pommern IV u. XIV, Sachsen IV u. VII, Posen VII u. XI, Westpreufsen V, Schlesien XIII, Hannover IX, Westfalen XXV, Rheinland III. Das Nähere s. bei M. Killmann, Die Dir.-Versammlungen d. Königr. Preufsen. Berlin 1900, S. 119—139. — Den in den »Lehrproben u. Lehrgängen« (Halle, Buchh. d. Waisenh.) in Heft 1—70 aufgespeicherten Stoff s. in dem dazu 1902 erschienenen Generalregister S. 6 oben (Fries, Zu den Lehrplänen 1892) u. S. 15—17 des Registers. — Ferner zahlreiche Aufsätze in der Zeitschr. f. d. Gymn.-Wes. (Berlin), namentlich von O. Weifsenfels (vergl. Jahrg. 46). — Desgl. in der Zeitschr. »Gymnasium« (Paderborn), z. B. Ziemer das. X. Jahrg., Nr. 11. 12 (Das Latein nach den neuen Lehrplänen 1892). — Am umfassendsten und vollständigsten ist die gesamte Literatur über den lat. Unterricht gewürdigt von H. Ziemer in Rethwisch' Jahresberichten über das höh. Schulwesen seit 1886 (20 Bde., Berlin, Weidmann) in folg. Abschnitten: I. Allgemeines und Schriften zur Methodik. 1. Wert und Stellung des Lat. im Unterr. 2. Schriften zur Methodik (Lehrpläne, Didaktik im allgemeinen, Anfangsunterr., Grammatik, Behandlung der Lektüre, Schriftliche Arbeiten, Realien). II. Schulgrammatiken. III. Lese- u. Übungsbücher. IV. Lektüre (Prosaiker, Dichter). — Vergl. auch die Lit.-Angaben in Schillers Handb. d. prakt. Päd. 3. Aufl. S. 411—415. Lehrreich sind endlich die das Lateinische betr. Abschnitte von A. Waldeck u. M. Heynacher in dem Sammelwerk von W. Lexis, Das Unterrichtswesen im deutschen Reich. Bd. II. Berlin. Asher 1903. Hier werden das Schematische, die Zielforderungen, die herrschenden Ansichten über die Technik und die zu didaktischen Zwecken getroffenen Einrichtungen noch ausführlicher erörtert als bei Rethwisch, Deutschlands höh. Schulwesen im 19. Jahrh. Berlin 1893 (das. S. 162 im Abschn. über Lat. u. Griech. von H. Ziemer).

Giefsen. H. Schiller † (H. Ziemer).

Launenhaftigkeit

Das Wort Laune (mhd. lûne, vom lat. luna) diente im Mittelalter zur Bezeichnung des Mondwechsels, wurde im 16. und 17. Jahrhundert auf die schlechte Gemütsstimmung angewandt und bedeutet gegenwärtig nach Grimm »unmotivierte, schnell kommende und gehende Verstimmung«. Launenhaft ist der zu nennen, der, mit unberechenbar schnell wechselnden Gemütsstimmungen behaftet, wie »eine Wetterfahne hin und her oscilliert« (Nahlowsky). Der Begriff Launenhaftigkeit umfafst »rasches und unbegründetes Überspringen aus einer Stimmung in eine andere, ihr entgegengesetzte, und raschen und unmotivierten Wechsel in den Gegenständen des Verlangens oder Verabscheuens« (Nahlowsky). Dem Geistesleben fehlen Gleichgewicht, Stetigkeit und edles Mafs. Der Launenhafte ist darum mafslos im Hoffen und

Fürchten, überschwänglich im Loben und Tadeln, ungleichartig im Billigen und Verwerfen, wunderlich im Wollen und Handeln, »wunderlicher noch als die Launen des Schicksals« (Rochefoucauld). Als bemerkenswert sei die Neigung zu Übertreibungen und zur Vorspiegelung krankhafter Zustände (Simulation) hervorgehoben. Emminghaus rechnet die Launenhaftigkeit zu den psychischen Hyperalgien. Launenhaftigkeit kann ein Merkmal vorübergehender Schwäche oder leichter Erkrankung sein und geht dann allmählich ohne besondere Erziehungsmaſsnahmen nach Beseitung der Grundursachen in die regelmäſsige Gemütsstimmung über; häufiger jedoch, besonders wenn sie in gleicher Stärke andauert oder an Heftigkeit zunimmt, weist sie auf schwere Erkrankung des Körpers oder der Seele oder beider zugleich zurück. Bei Kindern tritt sie besonders häufig zur Pubertätszeit, nicht selten als Vorbotin schwerer Hirnerkrankung auf. Als Begleiterscheinung der Hysterie finden wir sie des öfteren beim weiblichen Geschlechte. Im sanguinischen und melancholischen Temperamente ist ein günstiger Boden für ihre Entstehung vorhanden. Ein gutes Teil der Launenhaftigkeit kommt auf Rechnung fehlerhafter Erziehung in Haus und Schule. Auch der Nachahmungstrieb spielt hierbei eine Rolle. Die Erziehungsarbeit an launenhaften Kindern muſs diese Entstehungsbedingungen sorgfältig untersuchen, auf deren allmähliche Beseitigung bedacht sein (besonders durch umsichtige Nervenpflege), zugleich aber, das Übel beim Geiste fassend, durch Lehre, Beispiel und Gewöhnung den ganzen inneren Menschen zum Kampfe aufrufen, um dem Gemüte Ruhe, dem Denken Klarheit und dem Willen vernunftgemäſse Beharrlichkeit zu verleihen. Wenn die Launenhaftigkeit durch Nervenstörung (Hysterie, Hypochondrie) bedingt ist, erheischt die erzieherische Behandlung den Beirat des Seelenarztes.

Literatur: Grimms Wörterbuch. — Nahlowsky, Das Gefühlsleben. — Emminghaus, Die psychischen Störungen des Kindesalters.

Leipzig. Gustav Siegert.

Lautschrift

1. Begriff. 2. Nutzen: a) für die Sprachwissenschaft: α) Mundartenkunde, β) Aussprachenkunde der Schriftsprache; b) für Fremdsprachunterricht: α) Sprachen mit regelloser Rechtschreibung, β) Sprachen mit fremder Schrift; c) für den ersten Leseunterricht. d) für Taubstummen- und Blindenunterricht. 3. Lautschriftsysteme und Genauigkeitsgrade.

1. Begriff. Wenn ein Deutscher den Satz niederschreibt: »56 + 67 = 123«, so können Engländer, Franzosen und Russen auch ohne Deutsch zu verstehen, ohne weiteres lesen, was er geschrieben hat. Zwar liest jeder den Satz mit völlig anderen Klängen, aber alle verstehen den Sinn richtig. Schreibt man dagegen den gleichen Satz so: »sechsundfünfzig und siebenundsechzig ist hundertdreiundzwanzig«, so kann ihn nur ein Deutscher lesen, oder wer als Ausländer Deutsch gelernt hat. Die erste Schreibweise, die allen verständlich ist, ist eine Begriffsschrift, die zweite, die immer nur das eine Volk versteht, ist eine Buchstabenschrift. Die Begriffsschrift — bei uns fast nur für Zahlen üblich, bei den Ostasiern aber für alle Begriffe — ist von der Sprache unabhängig, die Buchstabenschrift dagegen richtet sich nach ihr, indem sie nicht die Dinge selbst bezeichnet, sondern nur die Namen, die unsere Sprache ihnen gibt. Aber das Sichrichten der Buchstabenschrift nach der gesprochenen Sprache ist bei den meisten Schriftsprachen kein vollständiges, sonst hätten wir eine Lautschrift vor uns. Die Lautschrift, übrigens längst vereinzelt im Gebrauch als »Aussprachebezeichnung«, kennt keine andere Rücksicht als möglichst getreue Wiedergabe des gesprochenen Lautes; je genauer sie ist, desto weniger Zweifel läſst sie über den von ihrem Anwender gesprochenen Klang, auch über Betonung (Nachdruck) und Tonfall (Satzmelodie). Die Buchstabenschrift (übliche Rechtschreibung) läſst nicht nur für mundartliche Abweichungen Raum, sondern stellt oft eine Aussprache dar, die entweder nirgends oder nur bei wenigen üblich ist, oder nur früher üblich war, und sie verwendet unzweckmäſsige Mittel, z. B. *f*, *v*, *ph* (drei Zeichen für den gleichen Laut); *sch* (drei Buchstaben für einen Laut); *c* (bald = k, bald = ts, bald = s usw.).

Darum ist sie schwer zu erlernen, während eine Lautschrift sehr leicht zu erlernen ist. Die üblichen »Rechtschreibungen«, besonders die englische, nehmen wie die Begriffsschriften das Gedächtnis für jedes einzelne Wort der Sprache in Anspruch, während eine Lautschrift blofs die Kenntnis sämtlicher Laute einer Sprache und der ihnen zukommenden Zeichen nötig macht.

2. Nutzen. a) Für die Sprachwissenschaft. Ein Bedürfnis ist Lautschrift vor allem für den Sprachwissenschaftler, insbesondere für den, der die Laute zum besondern Gegenstand seiner Forschung macht. Ohne Lautschrift sich über Laute zu verständigen ist äufserst mühsam, wenn nicht ein Ding der Unmöglichkeit. Was würden wir von einem Zahlensystem sagen, in welchem eine Ziffer bald 7, bald $3^1/_4$ bedeuten könnte, und in welchem die Zahl fünf aufser durch die Ziffer 5 auch noch durch die Ziffer 8 dargestellt werden könnte? In solchem Zustand befinden sich aber die amtlichen Rechtschreibungen vieler Völker. Wir schreiben, um bei uns selbst zu beginnen, z. B. *Bucht*, *Licht*, *Christ*, *Chef*, *Chilisalpeter* und meinen dabei mit *ch* jedesmal etwas anderes. Wir schreiben in *füllen*, *voll*, *Philipp* denselben Laut auf drei verschiedene Weisen, vom unnützen Unterschied von Grofs- und Kleinbuchstaben noch ganz abgesehen. Oder denken wir an die sechsfache Darstellung des Lautes *k* in *Kappe*, *Qual*, *Charakter*, *Hexe*, *Clique*. Im Englischen ist die Sache noch schlimmer; da bezeichnet die selbe Zeichenfolge *ough* in *bough*, *through*, *though*, *thought*, *cough*, *enough* das erste Mal *au*, das zweite Mal langes *u*, das dritte Mal einen Zwielaut *ou* (langes enges *o* mit Ausklang in *u*), das vierte Mal langes sehr weites *o*, das fünfte Mal denselben Laut + *f*, das sechste Mal etwa *af*. Langes *i* stellt die englische Rechtschreibung auf mindestens 15 Arten dar: *me*, *eve*, *fee*, *sea*, *field*, *ceil*, *Leigh*, *key*, *people*, *quay*, *Beauchamp*, *machine*, *Cæsar*, *Œdipus*, *Caius*. Nicht völlig so schlimm, aber wenig besser, sind die Zustände in der französischen Rechtschreibung; so können z. B. in *couvent*, *content*, *excellent* die letzten 3 Buchstaben stumm sein oder als genäseltes *a* gelesen werden, in *portions* kann das *t* als t oder als s gelesen werden, in *fier* kann das *r* stumm sein oder nicht; in *fils* kann das *l* oder das *s* stumm sein; jedesmal ist's ein anderes Wort, das gleich geschrieben wird. Das Wortbild *est* kann einlautig, zweilautig oder, mit anderer Bedeutung, dreilautig gelesen werden. Noch öfter wird der gleiche Laut verschieden geschrieben. So kann die Lautverbindung »so« folgendermafsen geschrieben werden: *sot* (dumm), *saut* (Sprung), *seau* (Eimer), *sceau* (Siegel), *Sceaux* (Name einer Stadt). Gleichlautend sind auch die Wortbilder *c'en*, *cens*, *cent*, *sang*, *sans*, *s'en*, *sens*, *sent*.

Daraus geht klar hervor, dafs es unmöglich ist, mit solchen orthographischen Mitteln etwa die Verschiedenheiten verwandter Mundarten darzustellen. Zwar werden in der Voraussetzung, dafs der Einheimische schon wissen werde, wie er zu lesen habe, die Mundarten meist unter Anlehnung an Wortbilder der Schriftsprache geschrieben, aber das hat zur Folge, dafs der Fernstehende, der sich in die Mundart einlesen möchte, völlig falsch liest oder doch gänzlich darüber im Zweifel gelassen wird, wie er lesen soll. Wer etwa Hebels Alemannische Gedichte oder Fritz Reuters Werke zur Hand nimmt, ohne ihre Mundarten bereits zu kennen, der bekommt durch ihre Schreibweise ein völlig falsches Bild von den wirklichen Sprachklängen.

Die Aussprache einer fremden Schriftsprache lernt man noch eher ohne Lautschrift, weil die Hilfsmittel dazu reichlicher vorhanden sind, und weil man darauf mehr Zeit verwenden kann. Für Mundarten ist aber eine Lautschrift völlig unentbehrlich. Alle auf Wissenschaftlichkeit irgendwie Anspruch machenden mundartlichen Arbeiten wenden daher heute irgend eine mehr oder minder genaue Lautschrift an.

Aber auch für das Studium der richtigen Aussprache einer Schriftsprache, für die sog. Orthoepie, ist eine Lautschrift nicht ohne Schaden zu entbehren. Man kann zwar ohne sie allerhand Beschreibungen geben, wie das auch vorstehend mehrfach versucht ist, um beim Leser nicht die Kenntnis irgend einer Lautschrift bereits voraussetzen zu müssen, aber das ist nur ein Notbehelf. Das einfachste Verständigungsmittel ist immer eine Schrift, die mit jedem Zeichen einen bestimmten Laut ausdrückt. Das erleichtert ungemein rasch den Über-

blick. Die Aussprachekunde, die für eine Schriftsprache eine gewisse Norm feststellen will, mufs zunächst Aussprachestatistik treiben. Sie mufs festzustellen suchen, wie die Schriftsprache in bestimmten Gegenden und in bestimmten Bevölkerungsschichten tatsächlich ausgesprochen wird. Diese Feststellung erreicht man am besten durch eine Sammlung von Lautschrifttexten aus den verschiedensten Gebieten, in denen die Schriftsprache gesprochen wird. Es gibt eine internationale Zeitschrift »Le Maître Phonétique«, die ganz in Lautschrift gedruckt ist, und in der jeder Mitarbeiter in seiner Muttersprache schreibt und dabei seine eigene Aussprache durch die gemeinsame Lautschrift darstellt. Es dürfte für den Ausspracheforscher (Orthoepiker) kaum eine wertvollere Fundgrube geben als eben diese Zeitschrift. Man erkennt gleich in der ersten Zeile den Nord- oder Süddeutschen, den Berliner oder den Wiener, den Südengländer oder Nordengländer oder Amerikaner, als ob man dieselben reden hörte. Gewifs ist dieser Ersatz der mündlichen Rede einstweilen noch recht unvollkommen, aber nichts destoweniger ist er höchst wertvoll für den Forscher und ungleich anschaulicher als lange Ausspracheregeln.

b) Nutzen für den Fremdsprachunterricht. Was der Sprachwissenschaft recht ist, dürfte dem Sprachunterricht billig sein. Das Darstellungsmittel, das dem Wissenschaftler, dem Gelehrten, den Überblick über die lautliche Seite der Sprachen ermöglicht oder doch erleichtert, dürfte auch geeignet sein, dem Schüler ein klares Bild von diesen nicht unwichtigen Dingen zu geben. Es ist eine bekannte Erscheinung, dafs einer zu Hause eine fremde Sprache gelernt hat und dann in das betreffende Land kommt und ein Vierteljahr braucht, ehe er die Leute versteht und schliefslich mit derselben schlechten Aussprache, die er mitgenommen hat, wieder zurückkehrt. Er hat über die Laute der betreffenden Fremdsprache niemals Klarheit erhalten. Eine gute und von ihm richtig verstandene Lautschrift hätte ihm diese Klarheit verschafft und ihm damit den Weg zu einer richtigen Aussprache geebnet. Die jetzigen fremden Rechtschreibungen kümmern sich um seine Bedürfnisse nicht.

Aber der Erwerb einer guten Aussprache ist nicht der einzige Vorteil, den eine Lautschrift bietet. Ein allgemein anerkannter pädagogischer Grundsatz ist die Vereinzelung (Isolierung) der Schwierigkeiten: nie zwei Schwierigkeiten aufs Mal. »One thing at a time« sagt ein englisches Sprichwort, »Divide et impera« ein lateinisches. Nun verstöfst aber gerade der bisherige Fremdsprachunterrichtsbetrieb gegen diesen Grundsatz. Er nötigt den Schüler, zwei oft recht verschiedene Sprachen gleichzeitig zu lernen: die gesprochene und die geschriebene. Die Lautschrift ermöglicht nun an Stelle dieser erschwerenden Gleichzeitigkeit ein Nacheinander. Wollte man etwa dieses Nacheinander dadurch erreichen, dafs man vorerst die fremde Sprache nur mündlich pflegte, so verzichtete man auf alle Gedächtnishilfen durch den Gesichtssinn, sowie auf die Möglichkeit selbständigen Lernens und Wiederholens des Schülers aufserhalb der Schulzeit.

Darum ist der leichteste Weg, sich mit einer fremden Sprache vertraut zu machen, der: man lernt zuerst nach einer guten Lautschrift, die über die richtige Aussprache, auch über die Betonung, keinen Zweifel läfst, zunächst nur die gesprochene Sprache. Beherrscht man diese einigermafsen, so ist noch Zeit genug, sich in die übliche schriftliche Darstellung derselben einzulesen, die bei Englisch und Französisch tatsächlich einer zweiten, wenn auch verwandten Sprache gleichkommt. Nach den bisher angestellten Versuchen, auch nach denen des Verfassers, fällt dieses Einlesen einem nach Lautschrift unterrichteten Schüler überraschend leicht. Der Schüler, der nach Lautschrift zuerst die gesprochene Sprache gelernt hat, ist dadurch beim Übergang zur gewöhnlichen Rechtschreibung gewissermafsen in der Lage eines Kindes, dessen Muttersprache die betreffende Sprache ist, und das nun lesen und schreiben lernen soll. Er hat aber vor ihm voraus, dafs für ihn Lesen und Schreiben nichts überhaupt Neues mehr ist, und dafs er in der Lage ist, die neuen Wortbilder mit denen seiner Muttersprache wie mit denen der Lautschrift zu vergleichen. Nehmen wir z. B. das Wortbild *nation*, das sowohl im Englischen wie im Französischen vorkommt, und zwar mit völlig verschiedenem Klang.

Wer wird sich dasselbe nicht sofort in Anlehnung an das deutsche Fremdwort »Nation« merken können? Oder das englische *name*, wenn er es mit dem deutschen Wort »Name« vergleicht? Die Wörter »braun« und »Schein« kommen auch im Englischen vor, fast mit gleichem Klang, aber der Engländer schreibt sie *brown, shine*. Liegt nun ein Vorteil darinnen, dafs der Schüler dies gleich beim ersten Auftreten dieser Wörter erfährt? Nach den Erfahrungen des Verfassers und auch Anderer läfst sich nach vorhergegangenem Lautschriftkursus die gewöhnliche Rechtschreibung sehr leicht einprägen, vorausgesetzt, dafs man nicht zu früh damit beginnt, und dafs man dieselbe Sorgfalt auf sie verwendet, wie bei gewöhnlicher Methode. Die Gefahr liegt blofs darin, dafs die Versuchung nahe liegt, die Rechtschreibung nunmehr als nebensächlich zu behandeln und wenig Arbeit darauf zu verwenden, weil der Schüler bereits die Sprache versteht und spricht und das orthographisch Geschriebene richtig liest. Nun gibt es aber sehr viele Fremdsprachlerner, für die die Beherrschung der fremden Orthographie tatsächlich von geringerm Wert ist. Diese Beherrschung geht sogar der Mehrzahl der Glieder des betreffenden fremden Volkes ab. Bei der bisherigen Methode konnte es geschehen, dafs ein deutscher Schüler in eine französische oder englische Schule kam und den dortigen Schülern in der Beherrschung ihrer eigenen Orthographie überlegen war, während er ihre Sprache nur mangelhaft sprach und verstand. Diese Tatsache erklärt sich leicht dadurch, dafs er seine bisherige Hauptaufmerksamkeit auf die fremden Wortbilder statt auf das gesprochene Wort und die fremde Ausdrucksweise hatte lenken müssen. Darin liegt aber eine Unnatur. Die fremden Wortbilder sollen das Letzte sein, was er von der fremden Sprache lernt, gerade wie er seine eigene Sprache auch zuerst sprechen und dann erst schreiben lernte. Jedenfalls ist aber die Summe der Arbeit nicht gröfser bei der Teilung (zuerst gesprochene, dann erst geschriebene Sprache) als beim herkömmlichen Verfahren. Aber selbst wenn sie gröfser wäre, so würde dies reichlich dadurch aufgewogen, dafs der Anfang der Arbeit unvergleichlich leichter ist. »Aller Anfang ist schwer« ist zwar eine Erfahrungsregel, mit der man den verzagenden Anfänger tröstet, aber die Pädagogik darf aus ihr nicht den Schlufs ziehen: »Also soll aller Anfang auch schwer sein«, sie mufs sich vielmehr bemühen, gerade den Anfang möglichst leicht zu machen, da sich erfahrungsgemäfs durch den schweren Anfang gar viele Menschen entmutigen lassen, etwas zu lernen, das sie bei leichterm Anfang gelernt haben würden. Man denke besonders an die Leute, die auf Selbststudium angewiesen sind.

Der Vorteil der Anwendung einer Lautschrift ist natürlich um so gröfser, je lautwidriger die betreffende Sprache geschrieben wird und um so geringer, je lauttreuer ihre Rechtschreibung ist. Bei Sprachen wie Holländisch, Italienisch, Spanisch, Tschechisch, Madjarisch wird der Schüler sehr bald im stande sein, die richtige Aussprache aus der üblichen Rechtschreibung mit einiger Sicherheit zu erschliefsen, und wo Zweifel übrig bleiben, kann das Lehrbuch mit Akzenten und dergleichen Mitteln noch nachhelfen, so wie das etwa die Wochenschrift »Settimana, italienische Zeitung für Deutsche« (München), tut.

Wie bei Sprachen mit lautwidriger Rechtschreibung, so kann die Lautschrift durch Erleichterung des Anfangs auch grofse Dienste leisten bei S p r a c h e n m i t f r e m d e n A l p h a b e t e n. Die Freude manches Orientalisten am gelehrten Aussehen seiner Bücher wird für die Pädagogik kaum entscheidend sein dürfen.

Dafs man Chinesisch und (z. T.) Japanisch nicht aus ihrer Schrift erlernen kann, ist ohne weiteres klar, da diese Schrift als Begriffsschrift von der Sprache unabhängig, auch mehreren Völkern mit verschiedenen Sprachen gemeinsam ist. Aus den römischen Ziffern kann man auch die lateinischen Zahlwörter nicht lernen.

Aber es ist doch eine merkwürdige Tatsache, dafs man gerade bei der lauttreuesten aller fremden Schriften, bei der des Sanskrit zuerst angefangen hat, sie in unsere Schrift umzuschreiben. Sanskrit wird schon seit Jahrzehnten nach Umschrift gelernt, obwohl sein vielleicht mehrere Jahrhunderte v. Chr. aufgestelltes Alphabet Devanagari mit seinen 48 Buchstaben der Sprache völlig angepafst ist. Man wollte dem Lernenden die Sprache erschliefsen, ohne ihm

vorher die Gedächtnisarbeit der Erlernung eines fremden Alphabets aufzunötigen. Und man konnte es wagen ohne Gefahr zu laufen, die Schreibung nicht ganz treu wiederzugeben, eben weil dieselbe völlig lauttreu war. Das Haupthindernis der Anwendung des Umschreibens auf andere Sprachen mit fremder Schrift ist wohl in der Befürchtung zu suchen, nicht alle Eigentümlichkeiten dieser Schriften mit unsern eigenen graphischen Mitteln wiedergeben zu können. Als ob dies überhaupt nötig wäre! Man beschränke sich auf die Wiedergabe der Laute — bei toten Sprachen auf die Wiedergabe der mutmafslichen Laute, so wie sie durch den neuesten Stand der Sprachwissenschaft festgestellt sind — und überlasse die Erlernung orthographischer Eigentümlichkeiten der späteren Beschäftigung mit der fremden Schrift.

Am meisten wird wohl auf die fremde Schrift bei der Erlernung des Gotischen verzichtet. Doch werden dabei mehr die Buchstaben als die Laute wiedergegeben. Wenn die Wissenschaft festgestellt hat, dafs *au* und *ai* in gewissen Fällen *o* und *e* lauteten, so sollte man auch wagen, für den Anfänger demgemäfs umzuschreiben, und nicht *au* und *ai* gleichmäfsig für die einfachen Laute wie für die Zwielaute setzen.

Dafs man für unsere deutschen Schüler die griechischen Klassiker ausschliefslich in der üblichen griechischen Schrift druckt, darüber spottete mit Recht bereits der 1888 verstorbene Phonetiker Kräuter. Auch die griechische Schrift ist zur Erlernung der griechischen Sprache keineswegs notwendig.

Auch bei der Erlernung der russischen Sprache bildet die russische Schrift und Rechtschreibung ein nicht zu unterschätzendes Hindernis. Die Verwendung einer guten Lautschrift würde auch hier dem Anfänger gröfste Dienste leisten.

Unter den semitischen Sprachen ist wohl Assyrisch diejenige, für welche bisher Umschrift am meisten Verwendung fand. Fr. Delitzsch hat in seiner assyrischen Grammatik die alte Keilschrift fast völlig ausgeschaltet und sie auf Schrifttafel und Texte beschränkt. Manche Forscher veröffentlichen Texte in Keilschrift und geben gleichzeitig dazu eine Umschrift für den Anfänger. H. Zimmern hat in seiner »Vergleichenden Grammatik der semitischen Sprachen« (Berlin 1898) gewagt, alles nur in Umschrift zu bieten, freilich ohne zusammenhängende Texte zu bringen. Gerade bei semitischen Sprachen empfindet man die Last der Vielheit der Alphabete ganz besonders schwer. Wer in den Garten einer semitischen Sprache (hebräisch, arabisch, syrisch, samaritanisch, äthiopisch — von assyrisch ganz zu schweigen) eintreten will, hat jedesmal erst eine hohe Mauer mühsam zu übersteigen, jedesmal mufs er sich an ein neues Alphabet mit zahlreichen überflüssigen Formen gewöhnen, so dafs in jeder Sprache die sämtlichen Wortbilder des so nah verwandten Wortschatzes ein völlig anderes Aussehen haben. Wenn man beim Rechnen Brüche vergleichen will, macht man sie erst gleichnamig; so wäre auch die Vergleichung verwandter Sprachen mit verschiedenartiger Schrift unsäglich erleichtert, wenn man die Wortbilder erst durch eine gemeinsame Lautschrift gewissermafsen gleichnamig machte. Man würde dann vielleicht die sämtlichen semitischen Sprachen in kürzerer Zeit lernen als jetzt eine einzige von ihnen. Mancher Sprachwissenschaftler würde ganz gerne einmal auch einen Blick in den Bau einer semitischen Sprache werfen, oder wer die eine kann, in die Verschiedenheiten der übrigen, aber er unterläfst es, weil ihm davor graut, noch einmal ABCschütze zu werden. Wer aber erst einmal eine dieser Sprachen nach Lautschrift gelernt hat, der wird gern auch noch den letzten Schritt tun und die (ihm nach Kenntnis der Sprache nunmehr lange nicht mehr so viel Mühe kostende) fremde Schrift nachlernen, die ihm das Schrifttum der betreffenden Sprache erschliefst.

Der Verfasser der neuesten hebräischen Grammatik schreibt dem Unterzeichneten: »Schwierig und abschreckend ist die hebräische Schrift für den Anfänger nur, wenn er erst soll fertig lesen können, ehe er etwas von der Formenlehre lernt. Das ist allerdings verkehrt. Richtiges Lesen ist überhaupt nur in Verbindung mit dem Verständnis der Form möglich. Ich lasse daher auch das Lesen nur allmählich lernen, manches kommt bei mir erst sehr spät an die Reihe.« Daraus geht doch wohl klar hervor, dafs mindestens ein analytisches Unterrichtsverfahren ohne Lautschrift beim

Hebräischen unmöglich ist. Wenn man ohne Kenntnis der Grammatik überhaupt nicht alles lesen kann, wenn also die Grammatik dem Lesenlernen z. T. vorausgehen muſs, so ist ein Verfahren von vorn herein ausgeschlossen, das den Schüler die Grammatik erst aus dem Gelesenen selbsttätig herausfinden läſst. Und das ist doch gerade der Reiz beim Sprachenlernen! Nach meinen bisherigen Erfahrungen im hebräischen Unterricht führt man den Schüler am leichtesten in die Sprache ein, wenn man ihm an der Hand von Lautschrifttexten einen genügenden Wortvorrat und ein hinreichendes Verständnis der Grammatik beibringt, ehe man ihm das Lesen hebräischer Schrift zumutet. Er ist dann bei etwaigem Falschlesen, dem bekanntlich jeder ABC-schütze — auch der 20 jährige — ausgesetzt ist, in der angenehmen Lage, sich fast immer selbst verbessern zu können, und versteht dann auch gleich was er liest. Erschwert wird das hebräische Lesenlernen beim Beginn mit hebräischer Schrift noch wesentlich durch die besondern semitischen Laute, auf die unsere Sprachorgane nicht eingeübt sind. Allerdings pflegt man sich in diesem Punkt die Sache allermeist unverantwortlich leicht zu machen, indem man auf die richtige Aussprache von vorn herein wissentlich oder meist unwissentlich verzichtet und z. B. das ו als deutsches (je nach der Heimat des Lehrers oder Schülers als süddeutsches oder als norddeutsches!) *w*, oder gar (im Auslaut) als *f*, das ח als *ch*, das ט als deutsches t, das כ ohne Punkt zuweilen als *ich*-Laut, das ע gar nicht, das צ als deutsches *z*, das ק als deutsches k,*) das ת ohne Punkt wie das תּ mit Punkt gleichmäſsig als t ausspricht. Ein beiläufiger Gewinn der Lautschrift ist auch der, daſs sie vor solcher Unwissenschaftlichkeit bewahrt. Wenn man an die hebräische Schrift herankommt, sind auch die Zungen- bezw. Kehlschwierigkeiten bereits überwunden. Das Gesagte gilt auch von den andern semitischen Sprachen.

Man denke auch an den erschwerenden Umstand, der bei arabischer und syrischer Schrift durch den Wechsel der Buchstabenformen — für fast jeden Buchstaben vier Formen! — hervorgerufen wird, infolge dessen trotz ähnlichen Klanges abgeleitete und Beugeformen dem Wortbild der Grundform oft sehr unähnlich sehen.

Wenn hier unter den semitischen Sprachen auch das Arabische mit seiner merkwürdigen Schrift genannt worden ist, so ist dabei zu beachten, daſs die arabische Schrift auch auf andere Sprachen islamischer Völker Anwendung gefunden hat. Macht nun diese Schrift dem Anfänger bereits beim Arabischen selbst groſse Schwierigkeiten, für das sie doch zugeschnitten ist, so macht sie es noch viel mehr bei Sprachen, zu denen sie paſst, wie die Faust aufs Auge, z. B. bei Persisch oder Türkisch. Die Lehrbücher für diese Sprachen machen daher notgedrungen im grammatischen und lexikalischen Teil weitgehendsten Gebrauch von der Umschrift. Sie sollten es auch für die Texte tun und die fremde Schrift und Schreibung, die übrigens meist noch die Vokale ausläſst, für den vorgeschritteneren Lerner aufsparen.

c) Nutzen beim Lesenlernen. Wenn schon manche Gründe dafür sprechen, den meist schon etwas reiferen Fremdsprachschüler, dem Schreiben und Lesen nichts überhaupt Neues mehr ist, nicht gleich durch die lautwidrige Schreibung oder die fremdartige Schrift der zu lernenden Sprache zu verwirren, so sprechen noch viel stärkere Gründe dafür, das bedeutend jüngere Kind, das seine Muttersprache schreiben und lesen lernen soll, und das schon Mühe genug hat, überhaupt die Laute aus den Wörtern herauszuhören, mit einer Schreibweise zu verschonen, die neben der Darstellung der gesprochenen Laute noch eine Reihe anderer, dem Kind völlig unverständlicher Nebenzwecke verfolgt.

Man wird entgegnen: Das geschieht ja auch; alle Fibeln pflegen zuerst ganz oder fast ausschlieſslich die Gleichschreibung; manche Stimmen verlangen sogar die Verschiebung jeder Andersschreibung bis zum zweiten Schuljahr. Das ist allerdings richtig. Aber die Beschränkung auf Wörter mit Gleichschreibung legt unbequeme Schranken auf. Es dürfte schwer fallen, ohne Künstelei eine genügende Menge interessanten Lesestoff mit lauter Gleichschreibung zusammen-

*) Ein deutscher Missionar hielt neulich in Jerusalem eine arabische Predigt, worin er statt »qulûbikum« (eure Herzen) mit deutschem *k*-Laut »kulûbikum« (eure Hunde) aussprach!

zustellen, enthält doch schon gleich das allerhäufigste Wort der deutschen Sprache, das Wörtlein *die*, eine Andersschreibung. Aber selbst, wenn es dem Fleifs der Fibelschreiber gelänge, hinreichenden lauttreuen Lesestoff zu beschaffen, so wäre dem Schüler damit doch blofs fürs Lesen der Weg geebnet; von einer selbständigen Anwendung seiner Schreibkunst zur beliebigen Niederschrift eigener Gedanken könnte doch keine Rede sein; zum baldigen frohen Selbstbewufstsein »nun kann ich alles schreiben« könnte es doch nicht kommen. Will das Kind einmal von seiner Schreibkunst Gebrauch machen, etwa dem Onkel einen Geburtstagsbrief schreiben, so mufs es zu seinem Schrecken hören, dafs derselbe ganz von Fehlern wimmelt. Das ist nicht ermutigend. Schon die Grofsschreibung reicht hin, dem Kind die Freude am Schreiben zu verderben. Wahl macht Qual. Das Kind soll bei jedem Wort zwischen Grofsschreibung und Kleinschreibung wählen nach grammatischen, ihm fern liegenden, Gesichtspunkten. Ich kenne eine einzige Fibel (die Hilfsschulfibel von Nitzsche, Dresden 1905), die den Mut gehabt hat, die Grofsbuchstaben gänzlich, auch in zusammenhängenden Lesestücken, auszuschliefsen. Aber das genügt nicht, um dem Kind das für seine Lernlust so wichtige Kraftgefühl des Könnens zu geben. Dazu mufs jede Qual der Wahl beseitigt werden. Das Kind darf von keinem *v* oder gar *ph* neben *f* wissen, von keinem *ie*, *ih*, *ieh* neben *i* usw. usw. Ein Knabe, der »Philipp« heifst, darf nicht monatelang um die Freude gebracht werden, seinen Namen schreiben zu können; er mufs *filip* schreiben dürfen. Ein Kind, das vorerst blofs von Lautschrift weifs, kann, sobald es die Laute heraushört und für jeden den einen ihm zukommenden Buchstaben kennt, alles schreiben. Es hat nichts zu tun als aufzupassen, dafs es sich nicht verschreibt und keinen Laut übersieht. Kein Wortbildergedächtnis, keine grammatische Überlegung ist zum Richtigschreiben nötig, nur geschärfte Sinne, genaue Beobachtung des richtig gesprochenen Worts. Mit derselben Sicherheit, mit der ein Kind etwa die Zahl 3724 niederschreibt, ohne sie zuvor gesehen zu haben, schreibt es nach Lautschrift jedes beliebige Wort seiner Sprache nieder. Wo je einmal Zweifel auftaucht, betrifft er nicht die Schreibung, sondern die ihr zu Grunde liegende Aussprache. Bei der Lautschrift kann ein Kind seine Aufmerksamkeit wirklich sammeln (»konzentrieren«), während es sie bei der gewöhnlichen Rechtschreibung fortwährend teilen, zersplittern, an drei- oder viererlei zugleich denken, mufs. Neben der Frage, welches die Laute sind, mufs es sich fragen, ob es ein Dingwort ist oder nicht, ob Länge oder Kürze zu bezeichnen ist oder nicht, und gegebenenfalls wie die Länge zu bezeichnen ist, ferner ob »*f* oder *v*?«, ob »*ss* oder *ſs* oder *s*?« usw. Natürlich kann kein Kind solche Fragen von sich aus entscheiden. Das ist auch neuerdings richtig erkannt worden. Darum verlangt man, dafs das Kind möglichst gedächtnismäfsig das — immer vorher geschaute — fertige Wortbild oder gar das fertige Satzbild sich einpräge, und legt dabei besondern Wert auf das Schreibbewegungs-Gedächtnis, so dafs das Kind ein Wort oder einen Satz so lange zu schreiben hat, bis gewissermafsen die Finger den Weg unbewufst finden. Diese Forderung ist in der Natur der geltenden Rechtschreibung begründet. Ihre Erlernung ist wesensverschieden von der der Lautschrift. Diese kann das Kind selbständig aufbauen, bei jener ist wie bei einer Begriffsschrift ein Lernen von Fall zu Fall erforderlich. Bei der Lautschrift kann man daher etwas schreiben lassen, das das Kind noch nie gesehen hat, was bei der gewöhnlichen Rechtschreibung nur soweit möglich ist, als auch sie lauttreu ist; aber auch da ist das Kind nie sicher, denn es weifs nicht, ob das betreffende Wort auch tatsächlich lautgemäfs geschrieben wird. Das lehrt eben mit Sicherheit allemal nur das Wortbild, das man also vorher gesehen haben mufs.

Nun wird man aber folgendes einwenden: »Es ist zuzugeben, dafs wenn die Lautschrift amtlich als Rechtschreibung eingeführt wäre, die Arbeit der Schule allerdings sehr erleichtert wäre; aber so lange das nicht der Fall ist, so lange die Schüler später doch die gewöhnliche Rechtschreibung erlernen müssen, weil die ganze Literatur in ihr geschrieben ist, bedeutet Lautschrift blofs eine Mehrarbeit, zwei Rechtschreibungen statt einer einzigen, zu-

erst *fi*, dann erst *Vieh*, das ist ein Umweg, das ist doppelte Arbeit.« Das gleiche wird man gegen Lautschrift im Fremdsprachunterricht einwenden. Aber bedeutet ein Umweg immer doppelte Arbeit? Baut man nicht die Bergstrafsen absichtlich als Umwege um den Berg herum statt gerades Wegs auf den Gipfel zu? Fürchtet man dabei etwa die »doppelte Arbeit«, dafs das Pferd nun vielleicht sechs statt drei Kilometer zurücklegen mufs, oder gar noch mehr? Was ist dabei leichtere Arbeit: sanfte Steigung oder Kürze des Weges? Wenn die Kürze des Weges durch Steilheit erkauft werden mufs, so ist sie teuer bezahlt. Und ist es wirklich wahr, dafs ein Kind, das etwa im ersten Jahr nur »*fi*«, später aber *Vieh* schreibt, dazu doppelte Arbeit leisten mufs? Tatsächlich »lernt« es von diesen beiden Schreibungen nur die zweite, die erste kommt ihm ungelernt. Es hat nicht »mehr« zu lernen, sondern es hat blofs die orthographische Schwierigkeit, die das andere Kind gerade so erlernen mufs, später zu erlernen, also zu einer Zeit, wo es in Schreibfragen urteilsfähiger ist.

Man lerne doch in dieser Hinsicht aus dem Vorgehen der Natur, die nicht immer gerades Wegs aufs Ziel losgeht, sondern z. B. zuerst Eier, dann Raupen, dann Puppen, dann erst vollendete Schmetterlinge schafft.

Ein Kind, das im stande ist, ohne besondere Anleitung kleine Aufsätzchen in Lautschrift geläufig niederzuschreiben, tritt an die gewöhnliche Rechtschreibung ganz anders ausgerüstet heran als ein Kind, das erst schreiben lernt. Alles, was in der üblichen Rechtschreibung lauttreu ist, das erscheint ihm selbstverständlich, so dafs es sein ganzes Augenmerk auf die Fälle richten kann, wo Andersschreibung vorkommt. Bei meinem eigenen Klassenversuch mit Lautschrift habe ich beim Übergang zur gewöhnlichen Rechtschreibung alle stummen Buchstaben mit roter, alle falschen mit gelber Kreide kenntlich gemacht. Im Worte *stiehlt* war also das *s* gelb, das *e* und das *h* rot, bei *Fuchs ch* gelb. Beim Druck könnte die Hervorhebung durch hohle (z. B. zieht) und schräge Buchstaben geschehen, wie bereits in Bd. II S. 835 (Artikel »Fibelschrift«) angedeutet worden ist.

Die Hauptsache bei der Einführung der üblichen Rechtschreibung scheint mir deren Aufschub zu sein bis zum Zeitpunkt, wo das Kind ihre Gründe, bezw. Scheingründe, soweit solche erkenntlich sind, verstehen kann. Manches ist in der amtlichen Rechtschreibung völlig willkürlich (z. B. *voll* neben *füllen*), anderm liegt aber eine Überlegung zu Grunde (z. B. *schalt* von *schelten*, aber *schallt* von *schallen*; *Pferd* mit *d*, weil man *Pferde* spricht; *wir essen* neben *das Essen*). Diese Überlegung (diesen Scheingrund) mufs das Kind verstehen können, es mufs soweit geistig gefördert sein, dafs es die wichtigsten Wortarten unterscheiden und auch auf die Herkunft einer Wortform ohne allzu grofse Anstrengung sich besinnen kann. Es mufs auch eine Regel anwenden können, z. B. »Im (Stamm-) Anlaut schreibt man *st* und *sp* statt *scht* und *schp*.« Alle diese Dinge kommen zu früh an das Kind heran, solange lauttreues Schreiben ihm noch die leiseste Überlegung kostet, und solange sein Geist für grammatische Überlegungen noch nicht reif ist.

Eine pädagogische Regel heifst: »Nichts Falsches lehren!« Mit dieser Regel glaubt Mancher sein Verdammungsurteil gegen die Lautschrift begründen zu können. Das liegt auch allzu nahe. Denn für den gewöhnlichen Untertanenverstand ist das amtlich Befohlene und Eingeführte das Richtige, und, was damit im Widerspruch steht, das Falsche. Mit dieser Auffassung des Richtigen und Falschen stimmt aber der gesunde Menschenverstand nicht immer überein, und ganz besonders nicht in der Rechtschreibung. Warum schreiben wir in *Saal, Stahl, Tal* das gleiche a 3 mal verschieden? Warum schreiben wir *blühte* als Zeitwort mit *h*, als Dingwort *Blüte* dagegen ohne *h*? Warum *vorn* mit *v* aber *fördern* (»nach vorn bringen«) mit *f*? Warum *Saal* aber *Säle*? Warum *aus* aber *aufsen*, *in* aber *innen*, warum *alt* aber *Eltern*, *Hand, Hände* aber *behende*; warum *mühen*, *drehen* neben *säen*; warum schreiben wir das Bewirkungszeitwort zu *sinken senken*, aber zu *trinken tränken*; warum *Mann Männchen*, aber *man*, *Mensch*; warum *Hexe* neben *Hag*, warum *Heu* neben *hauen*? Warum bezeichnen wir in *begehren* die Dauer mit *h*, in *Begierde* mit *e*? Warum

genügt in *sieht* ein Dehnungszeichen nicht? Wir könnten diese »Warum?« endlos mehren, und von hundert sogenannten Gebildeten, die sich etwas darauf einbilden, dafs sie orthographisch »richtig« schreiben können, wüfste nicht einer von hundert Fragen eine einzige zu beantworten. Der Sprachgelehrte kann uns zwar berichten, wann und durch welche Trugschlüsse man zu einzelnen dieser Unfolgerichtigkeiten gekommen ist, aber er kann uns keinen vernünftigen Grund sagen, warum diese Schreibmoden — nur um eine Mode handelt es sich — in alle Zukunft so bleiben sollten, ganz besonders nicht, seit orthographische Konferenzen einzelne Zöpfe abgeschnitten und dadurch den Aberglauben an die Unantastbarkeit solcher Zöpfe zerstört haben. Ein Kind, das zuerst Lautschrift, dann gewöhnliche Rechtschreibung lernt, lernt also nicht zuerst Falsches, dann erst das Richtige, sondern gerade umgekehrt, zuerst etwas Vernünftiges und dann etwas Unvernünftiges, eine dumme, durch nichts als durch die Gedankenlosigkeit der Menschen zu erklärende Mode. Wenn dem nicht so wäre, könnte man Lautschrift als Kinderorthographie mit Kinderzeichnung und Altersmundart auf eine Stufe stellen und sie mit denselben Gründen wie diese verteidigen. Aber sie hat noch mehr Berechtigung als diese beiden, weil die Rechtschreibung der Erwachsenen eben etwas Unvernünftiges ist.

Nun entsteht weiter die Frage »Wie ist dieses Unvernünftige zu lehren?« Bisher lehrte man es mit der ernstesten Miene der Welt als etwas Richtiges, fast als Inbegriff aller Weisheit, gilt doch die Beherrschung der Orthographie vielfach als Mafsstab für die Bildung. Ich halte das für eine Versündigung am Verstand der Kinder. »Auf einen groben Klotz gehört ein grober Keil.« Nun hat allerdings bisher der grobe Keil im Rechtschreibunterricht nie gefehlt. Aber leider wurde er immer so gehandhabt, dafs ihn die an der Grobheit des Klotzes höchst unschuldigen Kinder zu spüren bekamen, wenn sie sich mit diesem Klotz nicht befreunden konnten. Im Rechtschreibunterricht, den ich bisher meinen eigenen Kindern und im Schuljahr 1904 der hiesigen Unterklasse erteilt habe, wendete ich den Keil derart, dafs er nicht die Kinder, sondern unter dem Gelächter der Kinder den groben Klotz traf. Ich behandelte nämlich die heilige deutsche Rechtschreibung — man entsetze sich nicht vor dem Frevel — als Kinderspott. Den Anfang dieser Spottmethode bildete das Aussprechen der orthographischen Wortbilder genau nach ihren Buchstaben: *Stein* mit wirklichem *s* nach nordwestdeutscher Weise und wirklichem *e*, *Ochs* mit *ch* statt *k*, wie in der Schweiz, *tief* mit nachklingendem *e* hinter dem *i* (süddeutscher Zwielaut ie), *Bäume* mit wirklichem ä und u (wie in Mecklenburg üblich), *Schule* mit *s* und *ch* (wie in Westfalen) usw. Die Kinder lachten darüber, dafs die Büchermacher so dumm sind und »*S-tein*«, »*Och-s*«, »*S-chule*« schreiben, und rieten bald von selbst, wie sie nun wohl *steil Fuchs*, *Schale* schreiben werden, indem sie diese Wörter entsprechend aussprachen, immer unter Heiterkeit. Der Klang dieser spottweisen papiernen Aussprache prägte sich überraschend leicht ein. Es erwies sich als das einfachste und behaltbarste Buchstabieren. Beim Wortbild *Vieh* stellten die Kinder fest: »einer falsch und zwei zu viel.« — »Na, seht ihr, das Wort ‚Vieh' schreiben die Büchermacher eben ganz ‚vieh'mäfsig!« Ein Kind, das *hatt* für *hat* schrieb, wurde zunächst sehr gelobt, weil es die dumme Mode der Büchermacher, hinter kurzem Klinger das eine Geräusch doppelt zu schreiben, richtig begriffen habe. Darauf folgte die Belehrung, dafs die Büchermacher aber manchmal zu faul seien, um bei oft vorkommenden kleinen Wörtern ihre dumme Mode selber zu befolgen. Beispiele dieser Art (*in*, *an*, *mit* usw.) wurden gesammelt. Der Herausgeber dieses Handbuchs, der sich meinen Versuch selbst angesehen hat, urteilt darüber in den »Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht« (1905, Nr. 48): »Der Lautschriftunterricht war der denkbar kürzeste Weg, die Kinder zum schriftlichen Ausdruck ihrer Gedanken zu befähigen; das Kraftgefühl ihres Könnens konnte seine suggestive Wirkung nicht verfehlen. Spiesers Spottmethode bei der Einführung in die Rechtschreibung wälzte alle Schuld an den orthographischen Fehlern von den daran unschuldigen Kindern ab auf die Verkehrtheit dieser Orthographie selbst. Dadurch wurde verhindert, dafs die Kinder für fremde Schuld büfsen mufsten

und somit in der Freude an ihrem Können gestört wurden.«

Vielleicht wird die Befürchtung laut, daſs durch solche Spottmethode die Achtung vor dem Bestehenden untergraben wird. Aber warum soll ein bestehender Unsinn geachtet werden? Wird nicht seine Miſsachtung ein Scherflein zu seiner Abschaffung beitragen? Wenn der Staat finden sollte, daſs durch die Spottmethode im orthographischen Unterricht die Achtung vor dem Bestehenden Not leide, so liegt es ja ganz in seiner Hand, dem unwürdigen Zustand ein Ende zu machen und das schlimmste Schulkreuz, die bestehende Rechtschreibung, abzuschaffen und eine der Lautschrift nahe kommende vereinfachte Rechtschreibung einzuführen. Die Schule würde er sich dadurch zu ewigem Dank verpflichten, wenn er ihre Arbeitskraft für edlere und wichtigere Dinge als die unvernünftige Rechtschreibung eins ist, frei machte. Es wäre ein unberechenbarer Segen für unser ganzes deutsches Volk und Volkstum, ein Kulturfortschritt allerersten Ranges. Vergl. die Bestrebungen des »Vereins für vereinfachte Rechtschreibung« (Norden, D. Soltau), der zwar keine eigentliche Lautschrift, aber doch, soweit der jetzige Stand der Ausspracheeinigung erlaubt, eine sich ihr stark nähernde Rechtschreibung verlangt.

d) Nutzen für Taubstummen- und Blindenunterricht. Je schwächer die geistige Kraft eines Kindes ist, desto mehr scheint es geboten, ihm die Anfänge möglichst leicht zu gestalten. Darum empfiehlt sich die Lautschrift insbesondere für schwachsinnige und für nichtvollsinnige Kinder. Die erdrückende Mehrzahl der Volksschulkinder erlernt die deutsche Rechtschreibung nicht so sicher, daſs sie sie noch nach Jahren fehlerfrei handhaben könnte. Darum sollte man bei den schwächern überhaupt darauf verzichten, ihnen die aktive Beherrschung der Orthographie beibringen zu wollen. Es genügt, wenn sie die Orthographie passiv beherrschen, d. h. wenn sie sie lesen können. Schreiben sollten solche Kinder bloſs Lautschrift. Darin hätten sie ein schriftliches Ausdrucksmittel, das ihre Kräfte nicht übersteigen würde. Besser Lautschrift richtig geschrieben als Rechtschreibung unrichtig.

Im Taubstummenunterricht muſs die gesprochene Sprache dem Kind mühsam vermittels seines Gesichts- und Tastsinnes beigebracht werden, da der Hauptsinn für die Sprache, das Gehör, versagt. Eine Lautschrift, deren einzelne Buchstaben immer einer Organstellung des Redenden entsprechen, müſste darum bei der Aneignung der Sprache die wesentlichsten Dienste leisten. Welche Schwierigkeit muſs dem sprechenlernenden Taubstummen die unregelmäſsige Schreibung der Sprache bereiten! Ihn trifft sie viel härter als das hörende Kind, das die Sprache bereits durchs Ohr lernen konnte. Darum lehre man den Taubstummen zuerst eine Lautschrift, die ihm für die Aussprache ein zuverlässiger Führer ist; nachher ist noch Zeit genug, ihn mit der Schreibung der anderen Menschen vertraut zu machen. Mindestens aber müſsten beim Beginn mit gewöhnlicher Rechtschreibung die stummen und die anders als nach ihrem gewöhnlichen Lautwert auszusprechenden Buchstaben kenntlich gemacht werden. So wird in der Taubstummenanstalt zu Nyborg in Dänemark verfahren, in der Dr. Forchhammers »Lydretskrivning« (»Lautrechtschreibung«) eingeführt ist, welche zwar sämtliche Buchstaben der gewöhnlichen dänischen Rechtschreibung wiedergibt, aber mit leisen Formverschiedenheiten, die der Uneingeweihte auf den ersten Blick kaum merkt, die aber dem lernenden Kind über die verschiedenen durch denselben Buchstaben dargestellten Laute genauste Auskunft geben. Im Lettern-Druck — die Lydretskrivning ist bis jetzt bloſs in Schreibschrift, durch Steindruck veröffentlicht — könnten vielleicht andere Unterscheidungsmittel benutzt werden, z. B. hohle Lettern für stumme Buchstaben.

Da der Blinde unsere Schrift nicht lesen kann, weil er sie nicht sieht, und da sich auch unsere Buchstaben, für ihn in erhabenem Druck hergestellt, nicht bewährt haben, hat sich die Notwendigkeit einer eigenen Blindenschrift (Punktschrift von Braille) ergeben. Es wird ewig zu bedauern sein, daſs man bei Aufstellung dieser Schrift auf ein Umschreiben aus gewöhnlicher Rechtschreibung verfallen ist, und daſs nun bereits eine ausgedehnte Blindenliteratur in dieser Schreibung hergestellt ist.

Bei Neuschaffung der Blindenschrift wäre die beste Gelegenheit gewesen, für den Blinden eine viel einfachere Schreibung einzuführen als sie der Sehende besitzt; man hätte blofs die neuerfundenen Zeichen lauttreu zu verwenden brauchen. Es liegt jedenfalls kein hinreichender Grund vor, warum auch noch dem Blinden mit stummen *e* und *h* u. dergl. Dingen das Lesen- und Schreibenlernen erschwert zu werden brauchte. Bei lauttreuer Schreibweise würden obendrein im Deutschen mindestens ein Zehntel der Buchstaben gespart, im Französischen sogar ein Drittel. Der lesende Finger hätte also über bedeutend weniger Zeichen hinwegzugleiten; der Blinde könnte mithin um soviel schneller und sicherer lesen. Der Vorteil wäre also nicht blofs leichteres Lesenlernen, sondern dauernde Erleichterung des Lesens. Vielleicht holt eine spätere Zeit das Versäumte noch nach.

3. Lautschriftsysteme und Genauigkeitsgrade. Der Lautschriftgedanke »für jeden Laut ein Zeichen« kann in sehr verschiedener Weise verwirklicht werden. Eine ideale Lautschrift wäre eine solche, die für ähnliche Laute immer auch ähnliche Zeichen hätte, so dafs man aus der Gestalt oder den Bestandteilen eines Buchstabens, den man noch nie gesehen hat, mit Sicherheit auf den Laut schliefsen könnte, den er darstellen soll. Solche Lautschriften sind wiederholt versucht worden, so von Brücke und von Bell, dessen System »Visible Speech« von Sweet noch weiter ausgebaut wurde (Sweet, A Primer of Phonetics). Auch B. Ottos »Lautzeichenschrift« (Lehrgang der Zukunftsschule. Leipzig 1901, S. 119) stellt einen ähnlichen, allerdings nicht auf die Ergebnisse der Lautwissenschaft gegründeten Versuch dar. Keiner dieser Versuche hat es aber zu ausgedehntem praktischem Gebrauch gebracht. Viele Kurzschriften haben es gleichfalls versucht, den Gedanken bis zu einer gewissen Grenze durchzuführen.

Die Lautschriftsysteme, die Verbreitung gefunden haben, gründen sich alle auf das lateinische Alphabet, das sie für ihre Bedürfnisse vervollständigen. Diese Vervollständigung kann geschehen entweder durch Nebenzeichen über oder unter dem Buchstaben (Akzente) oder durch neue Buchstaben. Neue Buchstaben können gewonnen werden: 1. durch Verteilung von bereits üblichen Nebenformen auf verschiedene Laute. Auf diese Weise sind schon die Buchstaben *j* und *v* seinerzeit ins lateinische Alphabet gekommen. Vorher wurden *i* und *j* einerseits, *u* und *v* andrerseits unterschiedslos nebeneinander gebraucht, bis entschieden wurde, *i* und *u* nur als Selbstlautzeichen, *j* und *v* nur als Mitlautzeichen zu verwenden. Differenzierbare Nebenformen wären ſ und s (ſ und s), a und ɑ, d und ẟ, e und ɛ, g und ɡ, k und ꝃ, s und ʃ, v und ʋ, z und ʒ. Dahin gehört auch die Verwendung von kleinen Grofsbuchstaben — die Lautschrift kann natürlich den Unterschied von Grofs- und Kleinbuchstaben nicht brauchen — z. B. ʀ, ɴ, ʜ. 2. Durch Verteilung der 4 überflüssigen lateinischen Buchstaben c, q, x, z auf andere Laute. 3. Durch Umkehrung einzelner Buchstaben: ɔ, ə, ɟ, ɥ, ɯ, ɹ, ʌ, ʍ, ʎ. 4. Durch Aufnahme von Buchstaben aus einzelnen sonst Lateinschrift verwendenden Alphabeten, so ø aus dem dänischen, þ und ð aus dem isländischen, ł aus dem polnischen. Auch aus dem griechischen und russischen Alphabet können Buchstaben herübergenommen werden. 5. Durch Verschmelzung einzelner Buchstabenteile zu neuen Zeichen, so ɲ (aus g und n), ŋ (aus n und g), oder ganzer Buchstaben: æ, œ, w; deutsches ch gehört auch dahin. Ältere Systeme, wie die von Lepsius und Kräuter behalfen sich meist mit Akzenten; neuere wie das des Schweden Lundell sowie das des Weltlautschriftvereins greifen meist zu neuen Buchstaben; so auch die Lautschrift für deutsche Mundarten von Bremer. Der Versuch einiger englischen Phonetiker, (Ellis, Sweet) sich der leichteren Druckbarkeit wegen mit Buchstabengruppen (*digraphs*) zu behelfen (*sh*, *th*, *ng*) zur Bezeichnung eines einzelnen Lauts, mufste mifslingen, weil er gegen den ersten Grundsatz einer Lautschrift (»jedem Laut sein eigenes Zeichen«) verstöfst. Wenn man z. B. mit »ae« (nicht mit der einheitlichen Letter æ zu verwechseln!) einen Einzellaut meint, wie will man dann den Zwielaut ae zum Unterschied davon bezeichnen? Die drei Mittel zur Alphabeterweiterung, Akzente, Neubuchstaben, Doppelzeichen, kann man auch in bestehenden Alphabeten beobachten; man

vergleiche z. B. tschechisch, russisch und holländisch in dieser Hinsicht.

Da das bisherige Nebeneinanderbestehen vieler Lautschriftsysteme für den Benutzer lästig ist, und oft auch die Drucker davon abhält, sich die nötigen Lautschrifttypen anzuschaffen, so findet immer mehr der Gedanke Anklang, eine einheitliche, internationale, Lautschrift zu allgemeiner Anerkennung zu bringen, und von amerikanischer Seite ist zu diesem Zwecke die Abhaltung einer von allen Kulturvölkern zu beschickenden internationalen Lautschriftkonferenz angeregt worden. Der Verwirklichung dieses Gedankens stand bisher aber das Fehlen der dazu nötigen Geldmittel im Wege. Unterdessen verzeichnet die in 30 Ländern gelesene Zeitschrift des Weltlautschriftvereins »*Le Maître Phonétique*«, in fast jeder Nummer neue Bücher, die seine Lautschrift anwenden, oder neue Auflagen älterer Bücher, die zu seiner Lautschrift übergegangen sind, so dafs vielleicht auch ohne Konferenz eine Einheit zu stande kommt.

Es darf aber bei diesem Einheitsgedanken nicht übersehen werden, dafs für Lautschrift verschiedene Bedürfnisse vorliegen, die verschiedene Anforderungen an sie stellen, das der Sprachforschung, das des Fremdsprachunterrichts und das des Muttersprachunterrichts. Der Laut- und Sprachforscher mufs die Möglichkeit haben, verwandte Laute, wie etwa das deutsche, das französische und das englische *t* auch durch die Schrift auseinanderzuhalten. Der englische Phonetiker Ellis erfand Zeichen für etwa 20 verschiedene r-Laute. Für den Schulgebrauch ist dagegen möglichste Einfachheit geboten. Die Zahl der Laute innerhalb der einzelnen Sprache ist immer verhältnismäfsig beschränkt. Darum genügen bereits wenige Neubuchstaben. Es genügt, z. B. dem Englisch lernenden Schüler ein für allemal zu sagen, dafs bei allen englischen Zahnlauten (*n*, *d*, *t*, *l*), die Zungenspitze weiter hinten anzusetzen ist als im deutschen; dann sind für diese Laute keine neuen Zeichen nötig, und man kommt mit etwa 5—6 Neubuchstaben aus. Noch geringere Genauigkeit als im Fremdsprachunterricht ist für die Lautschrift beim ersten Leseunterricht erforderlich. Hier lernen die Kinder nicht die Sprache aus der Schrift, sondern sie bauen die Schrift auf Grund ihrer Sprache auf. Darum kann man auch für den Anfang auf Dauerbezeichnung bei den Selbstlauten verzichten, da eine solche nur das Lesen erleichtert, das Schreiben hingegen erschwert, indem sie das Kind nötigt, auch noch auf die Dauer der Laute zu achten. Das gilt wenigstens für Süddeutschland. Im Norden wird die Sache dadurch etwas anders, dafs man dort die Selbstlaute z. B. in *bitte* und *biete*, *Wonne* und *wohne*, nicht nur mit verschiedener Dauer, sondern zugleich auch mit verschiedenem Klang (tieferer Zungenlage des kurzen Lautes) spricht. Da empfehlen sich dann vielleicht je zweierlei Vokalzeichen. Doch darin habe ich nicht genug Erfahrung. Bei meinen Versuchen erwies sich das Schreiben um so leichter, je weniger Unterschiede gemacht wurden.

Eine weitere Frage ist die, ob überall eine auf internationaler Grundlage erbaute Lautschrift die zweckmäfsigste ist. Es handelt sich bei dieser Frage um die Verwendung der bisherigen Buchstaben. Ein Deutscher wird eine Lautschrift vorziehen, die z. B. die Zeichen *j*, *u* für die ihm geläufigen Lautwerte dieser Buchstaben verwendet, während ein Franzose diese Buchstaben lieber für stimmhaftes *sch* und für *ü* gebrauchen würde. Sonst mufs er umlernen. Bei einer internationalen Lautschrift mufs daher jedes Volk einige Opfer bringen. Bei der Weltlautschrift des *Maître Phonétique* opfert z. B. der Franzose seine Gewohnheit bei c, ç, e, g (zum Teil), j, q, u, x, y, der Deutsche bei ä, c, ö, q, ü, v, w, x, z. Ein solches Opfer hat aber nur Sinn, wenn dadurch etwas erreicht wird, z. B. Benutzung derselben Lautschriftliteratur durch verschiedene Völker. Eine internationale Lautschrift ist am Platze, wo zugleich mehrere Sprachen gelernt werden, z. B. in Realschulen, auch in zweisprachigen Volksschulen. Wo man aber mit der Lautschrift nichts anderes bezweckt, als Kindern das Lesen und Schreiben zu erleichtern, und keine gedruckten Lautschrifttexte zur Verfügung hat, wäre es unnützer Kraftverbrauch, ohne Not von den Lautwerten der muttersprachlichen Rechtschreibung abzuweichen.

Vergl. auch den Artikel »Phonetik« und »Phonetischer Leseunterricht« in diesem Handbuch. Über den zweckmäfsigsten

Schriftstil, auch der Lautschrift, den Artikel »Fibelschrift«.

Literatur: O. Jespersen, Phonetische Grundfragen. Leipzig 1904. — P. Passy, l'Écriture phonétique. Paris 1899. — Sweet, A Primer of Phonetics. Oxford 1890. — Phonetiken (Sievers, Viëtor, Trautmann, Bremer, Jespersen) in d. Literatur zum Aufsatz »Phonetik«.

Lautschrifttexte: 1. Mehrsprachig: Le Maitre Phonétique, Organe de l'Association Phonétique Internationale. 21. Jahrg. 1906. Erscheint ganz in Lautschrift. Jeder Mitarbeiter schreibt seine Sprache und bezeichnet seine Aussprache. — 2. Deutsche: Viëtor, Lesebuch in Lautschrift. 2. Aufl. Leipzig 1902. — Ders., Aussprache des Schriftdeutschen. 4. Aufl. Ebenda 1898. — 3. Holländische: Dijkstra, Holländisch. Ebenda 1903. — 4. Englische: Sweet, Elementarbuch des gesprochenen Englisch. 4. Aufl. Ebenda 1900. — Ders., A Primer of Spoken English. Oxford 1890. — Viëtor-Dörr, Englisches Lesebuch. Ausgabe in Lautschrift von Edwards. Leipzig 1901. — Passy, Éléments d'Anglais Parlé. Paris 1900. — Thiergen-Clay, Engl. Unterrichtsbriefe. Leipzig 1906. — 5. Französisch: Beyer-Passy, Elementarbuch des gesprochenen Französisch. 2. Aufl. Köthen 1905. — Passy-Michaelis, Franz. Unterrichtsbriefe. Leipzig 1905 ff. — Passy, Choix de Lectures. Köthen 1904. — Ders., Le Français Parlé. 5. Aufl. Leipzig 1897. — Ders., Versions populaires du Nouveau Testament. Paris 1896. — Passy-Rambeau, Chrestomathie Phonétique. 2. Aufl. Ebenda 1901. — 6. Portugiesisch: Vianna, Portugais. Leipzig 1903. — Ders., Extraits des Lusiades. Paris 1892. — 7. Altgriechisch: Passy, L'Evangile de Marc, texte grec. Ebenda 1898. — 8. Hebräisch: Spieser, Hebräische Lautschrifttexte. Sonderabdruck aus dem »Maître Phon.«. Ebenda 1898. — 9. Japanisch: Étude sur la langue Japonaise parlée. Leipzig 1903. — Weitere Literatur im »Exposé des principes de l'Association Phonétique Interntionale« (unentgeltl. zu erhalten von der Adresse »Fonetik, Bourg-la-Reine, Frankreich«).

Grammatiken mit Umschrift: K. Brugmann, Kurze vergleichende Grammatik der indogermanischen Sprachen. Strafsburg 1904. — H. Zimmer, Vergleichende Grammatik der semitischen Sprachen. Berlin 1898.

Leseunterricht: Spieser, Ein Klassenversuch mit der begrifflichen Methode im ersten Leseunterricht. Leipzig 1904. Fortsetzung davon: Ders., Die Lautschrift im ersten Leseunterricht, Sonderabzug aus Pädag. Warte 1906, 11. Osterwieck. — Ders., Ein Schreiblese-versuch nach Lautschrift (Reform 1897, Nr. 9). Norden. — Lautschriftfibeln: P. Passy, Premier livre de lecture. 4. Paris 1899. — Pitmans Phonetic Readers. 1—5. London u. Bath. — Soames, The Childs Key to Reading. London 1894. — Dies., Albany Phonetic Reader 1—2. Ebenda 1893.

Taubstummenunterricht: Forchhammer, Sikre Meddelelsesmidler i Dövstummeundervisningen. Kopenhagen 1903.

Waldhambach i. Els. J. Spieser.

Lebendigkeit und Lebhaftigkeit

1. Der Unterschied in der Bedeutung. 2. Der lebendige Unterricht. 3. Lebhafte Vorstellungen. 4. Die leibliche Lebhaftigkeit.

1. Der Unterschied in der Bedeutung der beiden synonymen Ausdrücke Lebendigkeit und Lebhaftigkeit ist um so schwerer zu bestimmen, als der Tagesgebrauch dieser beiden Wörter einen solchen fast vollständig aufgehoben hat. Aber auch in der Schriftsprache werden beide sehr häufig in falscher Weise füreinander gesetzt, weil dem oberflächlichen Denken dabei ein Fehler in der inneren Darstellung nicht mehr fühlbar wird. Und doch ist ein lebendiger Mensch an sich nicht auch ein lebhafter Mensch. Es gibt zwar noch viele Fälle, in denen selbst der gemeine Sprachgebrauch sich genötigt sieht, lebendig und lebhaft auseinanderzuhalten; doch kommt dabei bei der Flüchtigkeit unseres Lebens der innere Unterschied nicht mehr recht zur Geltung. Viel mag zur Verwischung auch die häufige tropische Verwendung dieser beiden Wörter beigetragen haben.

Wüfsten wir, was Leben ist, so wüfsten wir auch, was Lebendigkeit ist. Schiller sagt in seiner »Braut von Messina«: »Ein grofses Lebendiges ist die Natur, und alles ist Frucht und alles ist Samen«. Dieses Wort gibt uns vielleicht eine kleine Ahnung von dem, was wir suchen. Offenbar könnte hier die Natur nicht ein Lebhaftes genannt werden. Das Lebendige ist das Ursprüngliche, das Produktive; es ändert ewig und ist doch immer dasselbe. Jedes erreichte Ziel ruft einem neuen Ziele. Es ist ein beständiges Werden und Vergehen, das wir nur in seinen sichtbaren Äufserungen beobachten können. Die Äufserungen vollziehen sich bald langsam, bald schnell; im letzteren Falle gebrauchen wir oft das Wort lebhaft. Dies geschieht bereits in etwas übertragenem Sinne. Denn der Ausdruck »lebhafte Bewegung« will nicht sagen, dafs die Bewegung Leben habe, sondern nur, dafs sie von einer Kraft ausgehe, die wir als das Lebendige bezeichnen oder als solches voraussetzen. Lebendigkeit bezeichnet also das Innerste dessen, was wir das Leben nennen, und unter »lebhaft« verstehen wir die starken,

durch die Sinne vernehmbaren Äufserungen des Lebendigen.

Man redet von einem leiblichen und von einem geistigen Leben; dem ersteren schreibt man mehr das Lebhafte, dem letzteren mehr das Lebendige zu. Doch spricht man auch von einem lebhaften Geist, womit die Schnelligkeit des Vorstellungslebens charakterisiert werden soll. Auf die Lebendigkeit und die Lebhaftigkeit sind bekanntermafsen auch die Temperamente von grofsem Einflufs, ebenso die engeren heimatkundlichen Verhältnisse und das Volk, dem ein Mensch entstammt. Dafs Lebendigkeit und Lebhaftigkeit in der Erziehung und im Unterrichte eine grofse Rolle spielen, versteht sich von selbst.

2. Ein lebendiger Unterricht ist die Grundlage eines lebendigen und lebhaften Vorstellungslebens. Dieser Unterricht hängt aber nicht ab von der äufseren Lebhaftigkeit des Erziehers und einer lebhaften und deutlichen Darstellungsweise desselben, wenn letztere unabhängig vom Zögling und Schüler geübt wird. Das bekannte Wort Jean Pauls: »Leben zündet sich nur an Leben an« gibt hier Wegleitung. Es will wohl nichts weiter sagen, als dafs alles, was durch Erziehen und Unterrichten im Zögling lebendige Gestalt gewinnen, Persönlichkeit werden soll, vorher im Erzieher und Lehrer selbst lebendig geworden sei. Der Lehrer mufs Geist haben, sagt F. A. Wolf, und meint damit nichts anderes. Hat er Geist, dann kann er auch naturgemäfs d. h. gesetzmäfsig unterrichten. Die Gesetze des Unterrichtes stellt die Methodik auf, die fortwährend durch die psychologischen Forschungen geprüft wird. Wer sich gegen die Forderung einer psychologischen Didaktik auflehnt, deutet damit an, dafs er als Lehrer das Wesen seines Berufes noch nicht erkannt hat, wenn es nicht gar dafür zeugt, dafs er trotz seines Wissens innerlich noch nicht zu Geist und Freiheit durchgedrungen ist. »Das Gesetz nur kann uns Freiheit geben,« sagt Goethe, und an einem anderen Orte: »Alle Freiheitsapostel, sie waren mir immer zuwider; Willkür suchte doch nur jeder am Ende für sich.«

Vor allem darf ein lebendiger Unterricht nicht vom wissenschaftlichen System ausgehen. Die Anschauung ist das Fundament aller Erkenntnis. Wie sehr der erste Unterricht schädlich wirken kann, wenn er anschauungslos ist, das zeigt am deutlichsten die Mathematik. Weil ihre Grundlagen nicht deutlich und nicht lange genug an Anschauungen mannigfachster Art entwickelt werden, so stellt sich für viele Schüler, bald früher, bald später, die Unmöglichkeit ein, den Ausführungen des Lehrers zu folgen. Hier zeigt sich aber nur, wie wenig der deutlichste Unterricht unter allen Umständen ein lebendiger d. h. produktiver Unterricht ist, der das geistige Wachstum der Schülerseele befördert. Man behilft sich dann allerdings mit der ziemlich gedankenlosen Ausrede, der Schüler sei dafür nicht begabt. Die Anlagen der Menschen sind freilich verschieden, und niemand wird ihre sehr grofsen Unterschiede leugnen wollen. Wer aber ein vollsinniges Kind d. h. ein Kind, das sehen, hören, schmecken, riechen und tasten kann, auf irgend einem Gebiete der unterrichtlichen Einwirkung entzieht, der vergeht sich an demselben. Viele grofse Männer erhielten während ihrer Schulzeit von ihren Lehrern schlechte Zeugnisse, und sie wurden trotzdem in ihrem späteren Leben oft auf ihren schwächsten Schulseiten sehr stark. Das sollte uns vorsichtiger machen. Auch auf dem Gebiete des geistigen Lebens heifst es: Wer suchet, der findet.

Nur wenn das Fundament solid erstellt ist, kann auch der anschauungslose, begriffliche Unterricht höherer Stufen ein lebendiger Unterricht werden. Manchmal geschieht es, namentlich an Privatanstalten, dafs man auf gewisse Empfehlungen hin, Schüler, denen der vorauszugehende Unterricht fehlt, in höhere Klassen aufnimmt. Man begeht damit ein grofses Unrecht an ihnen; denn der Unterricht dieser Klassen kann für sie kein lebendiger sein, weil ihnen die apperzipierenden Vorstellungen fehlen. Wer lebendig unterrichtet, der übermittelt seinen Schülern nicht blofs ein Wissen, sondern regt in ihnen Gedanken an; die Selbsttätigkeit und die Selbständigkeit nehmen ihren Anfang. Auch eine muntere Stimmung des Lehrers trägt viel zur Lebendigkeit des Unterrichts bei. Es ist, als könnte sie gewisse, die Auffassung hindernde Vorstellungen beim Schüler zurückdrängen. Zum Besten, was je über einen lebendigen Unterricht gedacht und

geschrieben worden ist, gehört die von Herbart begründete und von Ziller weiter gebildete Lehre vom Interesse. (S. d. Art.)

3. **Lebhafte Vorstellungen und schnelles Auffassungsgeschick** sind nicht immer beieinander. Auch ein schwachsinniger Mensch kann einzelne lebhafte Vorstellungen haben; aber er ist nicht ihr Herr, sondern sie beherrschen ihn. Das Gegenteil einer lebhaften Vorstellung ist eine dunkle, undeutliche Vorstellung. Sind viele solcher in der Seele vorhanden, so wird das Lernen erschwert; mit der Zeit treten Lücken ein und der Schüler vermag dem Unterrichte nicht mehr zu folgen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit der Vorbereitungsstufe. Lebhafte Vorstellungen entstehen aber nicht durch eine einmalige, wenn auch lebendige Vorführung der Sache; die Darbietung mufs in methodischer Veränderung wiederholt und die Anschauung längere Zeit gemacht werden. Für das Denken ist es notwendig, die Vorstellungen in Reihen zu verbinden und durch vielfache Übung derselben Lebhaftigkeit in sie hineinzubringen, dafs sie sich leicht lösen und zu neuen Reihen fügen lassen. In der Beweglichkeit der Vorstellungsmassen charakterisieren sich die einzelnen Schülerköpfe, die dummen, die langsamen, die oberflächlichen usw. Während dumme und langsame Schüler oft nur schwer von einzelnen lebhaften Vorstellungen wegkommen und so dem forteilenden Unterrichte Hindernisse in den Weg legen, ist es für Philosophen und Künstler oft notwendig, eine lebhafte Vorstellung längere Zeit festzuhalten. Dabei mufs natürlich ein ausgebildetes Gedächtnis verbunden mit einem festen Willen das Beste tun. Schüler mit allzulebhaften Vorstellungen können leicht auf intellektuelle und sittliche Abwege geraten. Hier mufs der Erzieher auf die eine oder andere Weise heilend eingreifen. Unsittlich wirkt es auch, wenn Vorstellungen, mit denen der Schüler arbeitet, dunkel und doch reizvoll für ihn bleiben.

4. **Die leibliche Lebhaftigkeit** hängt, wenn auch nicht immer, mit der geistigen Lebendigkeit zusammen. Es gibt zwar Schüler, die im Unterrichte ziemlich leblos dasitzen, auf dem Spielplatze dagegen sich sehr beweglich zeigen. Ersteres mag zwar seine Ursache auch in einem ihnen nicht zusagenden Unterrichte haben. Über die Lebhaftigkeit auf dem Spielplatze mufs der Lehrer sorgfältig wachen, da sie leicht der folgenden didaktischen Unterweisung schaden kann. Die leibliche Lebhaftigkeit mufs möglichst bald durch Spiel und Arbeit reguliert werden, damit sie nicht in Unordnung ausarte. Doch hüte man sich wohl, sie durch falsche erzieherische Mafsregeln nicht zu unterdrücken.

Literatur: Tuiskon Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. — W. Preyer, Die Seele des Kindes. — Dr. James Sully, Untersuchungen über die Kindheit. Übersetzt von Dr. J. Stimpfl.

Zürich. A. Hug (W. Rein).

Leben-Jesu-Unterricht in der Erziehungsschule

I. Das Leben Jesu auf der naiv-kindlichen Stufe der lebhaften Einbildungskraft (untere Stufe). II. Das geschichtliche Leben auf der Stufe der denkenden Betrachtung. 1. Die Vorbereitung darauf. a) Stufe der Naturreligion, b) Stufe der Geistes-(Gesetzes)-religion. 2. Prinzipielle Vorfragen bei der Durchführung des geschichtlichen Leben-Jesu-Unterrichts. a) Dogmatischer Christus oder historischer Jesus, b) Einzelgeschichte über Christus oder zusammenhängend-geschichtliches Lebensbild Jesu, c) Einwand. — Das Ziel des geschichtlichen Leben-Jesu-Unterrichts, d) Der Ausgangspunkt. 3. Der Aufbau des geschichtlichen Lebens Jesu auf Grund der vorhandenen Quellen (Darbietung). a) Die Beschaffenheit der Quellen, b) Die Herstellung eines evangelischen Leben-Jesu-Textes für die Schule. 4. Die religiös-sittliche Auffassung des nach geschichtlichen Grundsätzen aufgebauten Leben-Jesu (Vertiefung). a) Die Vorgeschichte Jesu. b) Die innere Entwicklung Jesu (Taufe Versuchung, Verklärung, Getusemane), c) Der äufsere Verlauf des Lebens Jesu. — Seine Wirksamkeit auf andere. 5. Die Reden Jesu im Leben-Jesu-Unterricht. a) Als Hauptbeitrag zum Verständnis seiner Person und seines Lebens, b) Die Behandlung der Gleichnisreden Jesu, c) Die Gewinnung einer Gottes- und Weltanschauung (Religion) Jesu, der Idee des Gottesreiches. 6. Die Beurteilung, Charakteristik Jesu. a) Die Charakteristik selbst, b) Die charakterbildende Kraft des geschichtlichen Jesus. 7. Die Vergleichung im Leben-Jesu-Unterricht. 8. Die Anwendung im Leben-Jesu-Unterricht. Das generell-typische Leben Jesu.

Ziel des gesamten erziehenden Unterrichts ist es, zur religiös-sittlichen Charakterbildung beizutragen. Der Religionsunterricht soll dieser Aufgabe ganz besonders

dienen. In ihm soll dem Zögling ins Herz geschrieben werden, wie er fromm und gut wird. Die Liebe zum göttlichen Ideal ist in seinem Gemüte zu erwecken; der Wille sowie die Kraft zur Verwirklichung des Ideals ist in ihm zu entwickeln.

Im Mittelpunkt des christlichen Religionsunterrichts kann nur Christus stehen.

Es ergibt sich damit die Frage: Wie mufs dieser Hauptteil des Religionsunterrichts gestaltet werden, um tiefe Wirkungen im Gemüts- und Willensleben des Zöglings ausüben zu können?

Wir werden im folgenden diese Frage durch den Nachweis beantworten, dafs zwei je nach der geistigen Stufe des Zöglings verschieden gestaltete Bilder von Jesus an den Schüler herangebracht werden müssen:

I. auf der Stufe der sinnlichen Anschauung und der naiv-lebhaften Einbildungskraft ein naiv kindliches, phantasievolles Bild vom Christkind, vom Heiland.

II. auf der Stufe der gereifteren Vorstellungs- und Denkkraft: ein getreues, ergreifendes, lebhaft vorzustellendes Bild des geschichtlichen Jesus (innerhalb eines religionsgeschichtlichen Rahmens), welches Begeisterung für ihn als »Vorbild« erweckt, zur »Nachfolge« anlockt. Dabei zugleich ein Bild des generellen, typischen Jesus im Menschenherzen und in der Menschheitsgeschichte, im Mikro- und Makrokosmos; ein Bild, welches bestimmend mit dazu wirkt, dafs Jesus im Zögling selbst geboren und entwickelt wird.

1. Das Leben Jesu auf der naiv-kindlichen Stufe. Wir sind Gegner der Theorie von den konzentrischen Kreisen und können es darum beim Leben Jesu so wenig, wie bei den alttestamentlichen Erzählungen und dem Geschichtsunterricht billigen, dafs derselbe Stoff in wesentlich derselben Weise drei- oder mehrmals, wenn auch mit neuen, immer umfangreicheren »Ergänzungen« an den Zögling herangebracht wird. Denn so wird das Interesse gelähmt, geht die Spannung verloren, bleibt keine Zeit vorhanden beim einzelnen zu verweilen, den Stoff zur inneren Aneignung zu bringen. Ganz anders gestaltet sich die Sachlage jedoch dann, wenn auf verschiedener geistiger Stufe ein Stoff zu verschiedenartiger Auffassung gelangt. Das Christenkind bekommt in der christlichen Familie und Kulturwelt schon frühzeitig von Jesus zu hören, bevor es überhaupt in der Lage ist zu verstehen, was Jesus wirklich war und wollte. Die Schule kann dies nicht verhindern. Sie kann mit dem, was sie selbst dem Kinde über den historischen Jesus zu bringen hat, auch nicht warten etwa bis zum 12. Jahre des Kindes. So würde eine Lücke zwischen Haus- und Schulerziehung entstehen. Vielmehr mufs die Schule anknüpfen an die Vorstellung, die das Kind aus dem Elternhause über Jesus bekommen hat, und diese langsam und allmählich zu einer immer tieferen gestalten. Zunächst ist dem Kinde von Eltern und Lehrern solch einfaches Bild zu bringen, welches in seinem kindlichen Herzen lebhaften Widerhall findet, welches seiner naiv-geistigen Stufe entspricht. Das Kind lebt glücklich in seiner Märchen- und Sagenwelt dahin. Seine Einbildungskraft ist jetzt lebendiger, wie jemals später. Man erzähle ihm, — möglichst nicht vorher, sondern erst — nachdem es von Dornröschen, vom Sterntalermädchen usw. (Märchenstufe) von Joseph (Patriarchenstufe) gehört hat, in feierlichen Stunden von Jesus, dem schönsten und besten aller Menschenkinder, der noch barmherziger war, als das Sterntalermädchen, noch grofsmütiger als Joseph, der da dem lieben Vater im Himmel unter allen Menschenkindern der liebste Sohn war, weil er so gut war gegen seine Brüder und Schwestern hier auf Erden, weil er dem Vater im Himmel stets gehorsam war, ihn liebte, ihm vertraute. Man erzähle, wie er unter armen Menschen in einer Krippe geboren wurde; wie die Hirten und Weisen ihm huldigten; wie er aufwuchs, allen Menschen Gutes tat und doch so Trauriges erlitt. Man verweile dabei möglichst bei den das Kind erfreuenden Zügen; möglichst wenig bei Jesu Leiden und Tod. Denn des Kindes heitere Seele soll durch die Gedanken an diesen nicht getrübt werden. Menschliche Schwäche und Schuld, die Tragik in der Weltgeschichte sollen ihm noch nicht vertraut werden.

Man benutze bei diesen Erzählungen, die das Kind gern wiederholen wird, bei denen man seiner Phantasie freien Spielraum lassen, jeden Zwang fernhalten soll, kleine Lieder und Bilder. Man verschaffe

dem Kinde Freude an Jesus, dem Kinderfreunde, verleide ihn nicht durch mechanisch langweilige Behandlung und Memorierarbeit. Man sehe es dabei nicht ab auf äufsere Kenntnisse und geschichtliche oder gar dogmatische Treue, sondern auf innere Freude und Teilnahme der Kinder für Jesus. Man bringe so hier weder ein »dogmatisches«, noch ein »historisches«, sondern ein »kindlich-naives« Leben Jesu. Man suche diesen Jesus mit dem Kindesleben möglichst in Verbindung zu bringen. Dabei gehe man aus z. B. von der Sitte des Weihnachtsfestes.

2. Der geschichtliche Leben-Jesu-Unterricht auf der Stufe der reiferen, denkenden Betrachtung. 1. Die Vorbereitung auf ihn. Nach der naiv-kindlichen beginnt dann etwa mit dem 10. Jahre eine bewufst-geistige religiöse Erziehung zur Selbständigkeit, zur allmählichen Begründung einer religiös-sittlichen Gottes- und Weltanschauung, religiöser Charakterstärke im Herzen und Willen des Zöglings. Die Geschichte der religiös-sittlichen Idee, die Religionsgeschichte soll sich von nun an in ihren verschiedenen charakteristischen Stadien vor seinem geistigen Auge abspielen. Er sieht, erlebt, wie die antik orientalische, wie die germanische Welt sich müht, die Gottheit zu verehren. Die altägyptische (altindische, altpersische), altgriechische, altgermanische und altisraelitische Volksreligion lernt er als erste bedeutende, ehrfurchtgebietende Stufen der religiösen Entwicklung der Menschheit kennen. Aus Erzählungen und Schilderungen unter Benutzung dichterischer und bildlicher Werke erhält der Schüler von ihnen ein möglichst lebhaftes Bild. Er nimmt in sich auf die religiösen Ideen, die diesen Kulten zu Grunde liegen. So z. B. gewahrt er ehrfurchtsvoll, wie im altgermanischen Götterglauben das Naturleben personifiziert ist. Seine Teilnahme, sein Verständnis für dies wächst so. Die Natur ist ihm nicht mehr tot. Er gewahrt in ihr überall Leben, Kraft, Entwicklung. Er fafst sie poetisch-religiös auf.

Nach der Naturreligion vertieft er sich ins Wesen der Geistesreligion. Diese ist begründet, jene überwunden durch den isrealitischen und altgriechischen Prophetismus (resp. die Philosophie), von anderen, z. B. dem indischen, kann die Volksschule insonderheit absehen. Von beiden lernt das nun 11- oder 12jährige Kind typische Gestalten kennen: — einen Amos, Jesaja, Jeremia, Jesaja II, einen Pythagoras, Sokrates, Plato. Er bewundert ihren Mut, ihre selbstlose Gesinnung, Vaterlandsliebe. Er erkennt, eine wieviel höhere Stufe der Menschheitsentwicklung, der Frömmigkeit und Sittlichkeit mit ihnen erstiegen ist, wie an die Stelle äufseren Opfers die reine Gesinnung des Herzens getreten ist, an Stelle des blutdürstigen, kriegerischen, im Bilde verehrten, über ein Volk herrschenden, vom Schicksal beschränkten Gottes, bezw. der Götterrepublik, der eine, gerechte, weltbeherrschende allmächtige Richter. — So braucht auf keiner Stufe beim Unterricht der Lehrer eine Kritik der betreffenden Religion zu geben. Diese Kritik ist immanent enthalten in der jedesmal folgenden religiös-sittlichen Anschauung. Nur aufs Einleben in die jedesmalige hat es die Erziehung abzusehen.

Aber wenn diese grofsen Führer ihr Volk und damit zugleich die Menschheit auch ein gut Stück vorwärts auf dem Wege zur religiös-sittlichen Vollkommenheit gebracht haben, so mufsten sie doch schmerzlich bekennen, zu ihr selber noch nicht gelangt zu sein. Nur in wenigen lichten Augenblicken erschien ihnen Gott als liebender Vater. Dann aber schauten sie ihn — entsetzt — wieder als erbarmungslosen Richter. Wohl hatten sie als wahre Propheten geschaut, was gut ist, und was Gott von ihnen und allen Menschen »fordert«: nicht mit Händen dargebrachte Opfer, sondern Herzensopfer: »recht tun, Liebe üben und demütig wandeln vor Gott« (Micha 6,8). Aber tiefstes Weh hatte ihr Inneres immer von neuem ergriffen, wenn sie nach solchen Visionen des göttlichen Wesens hineinblickten in die Welt um sich und — in sich. (Vergl. besonders Jeremia 4, 19 ff., 8, 18 ff., 15, 10 ff., 20, 7 ff. usw.) So fühlten und forderten sie es, dafs eine neue vollkommenere Offenbarung der Gottheit — ein gröfserer Prophet als sie, ein Prophet und König zugleich kommen und das von ihnen ersehnte Reich sittlicher Vollkommenheit aufrichten sollte (sog. messianische Weissagung).

Doch das dauerte länger, als irgend einer von ihnen geahnt hatte. Viele Gene-

rationen blickten, wie die Propheten des 4., 5., 6. Jahrhunderts (v. Chr.) vergebens danach aus. Ja, das Weltreich erhob sich zu gröfserer Macht und Brutalität, als je zuvor in immer neuen Gestaltungen. Hatten vorher Assur, Babylon, Medien, Persien einander abgelöst, so folgten nun macedonisches, syrisches, römisches Weltreich aufeinander als »Personifikationen«, Gestaltungen des antigöttlichen Elements. Da erlahmte dann solchem neuen unerwarteten Ansturm gegenüber die altprophetische Kraft immer mehr. Der Geist schwand. Doch das Gesetz blieb. Das war trotz alledem ein grofser Sieg des Prophetismus. Mit dem Gesetz freilich stellte sich ein den Propheten verhafster, unwillkommener Gast, der Buchstabe, die Ceremonie, ein.

Da, als die Not am gröfsten war, als einerseits die religiös-sittliche Idee (vom Gottesreich) fast gänzlich erstickte im äufserlichen Werkdienst, als andrerseits im Weltreich selbst keiner mehr recht wufste, welchen der vielen Kulte, die man ihm anpries, er für sich als den besten wählen sollte, als die Anpreiser einander kaum vorbeigehen konnten, ohne verstohlen einander anzulachen, als das Weltreich selbst brutaler denn je für sich selbst göttliche Verehrung verlangte (Anbetung der römischen Kaiser, ihre Versetzung unter die Götter) — da trat im stillen, fernen, abgeschiedenen Erdenwinkel am Gestade des Genezarethsees unter Fischern, Bauern, Zöllnern, Arbeitern Jesus von Nazareth auf. Die Zeit war, wie die Schrift sagt, »erfüllt«. — —

In solchem oder ähnlichem Zusammenhang mufs der Lebenjesuunterricht auf dieser zweiten Stufe auftreten. Natürlich sind in der Schule ebensowenig Vorlesungen über das Wesen der Prophetie und der griechischen Philosophie, wie vorher über den Charakter der alten Volksreligionen zu halten. Vielmehr sind Proben aus der Dichtung, welche diese Perioden selbst geschaffen haben, mit den Schülern zu lesen. In Homers Gedichten, in Partien der Edda haben wir ebenso klassische religiöse Denkmäler, wie in den besten Patriarchengeschichten (Joseph), in den schönsten Partien aus dem alttestamentlichen Prophetismus und — etwa aus Platos Apologie und Phaedon. Keinen von diesen vier oder fünf religiösen Klassikern darf sich die Erziehungsschule entgehen lassen. Jene haben nicht nur unzähligen Geschlechtern vor uns erfolgreich zur religiösen Erziehung gedient; auch in unserer heutigen Zeit werden sie ihre Kraft zeigen. —

Man wird den Unterschied zwischen unserem und dem herkömmlichen Verfahren bemerkt haben. Letzteres hat den schweren Fehler gemacht, sich fast ausnahmelos auf die Entwicklung der religiös-sittlichen Idee in Israel beschränkt zu haben. Man hat über einem kleinen Stückchen Land die Erde, die Welt vergessen. Warum? Weil man dem Partikularismus und der Exklusivität dieses »auserwählten« Volkes, die zum Teil in unerträglichster unsittlicher Anmafsung auftritt, zur grausamen Blutgier sich steigert (vergl. z. B. Sach. 14, 12—15; 12, 4—7; 9, 15 f.), folgend, seiner Anschauung gemäfs alles übrige als »Heidentum«, als »ungläubig«, als »gottlos«, »religionslos« ansah. Diese Intoleranz mochte vor 2300 Jahren geschichtlich notwendig sein. Denn nur bei der Abschliefsung von fremder konnte sich die eigene Eigentümlichkeit damals entwickeln. Doch hat jene von der christlichen Kirche übernommene Einseitigkeit entsetzlichstes Unheil geschaffen. Die Erinnerung an dieses trägt mehr als alles andere dazu bei, die moderne Welt dem Christentum zu entfremden. Dazu kommt, dafs durch die religionsgeschichtliche Wissenschaft jenes altjüdische und christlich-mittelalterliche Dogma vom Heidentum aller übrigen Völker als unbegründet und unberechtigt erwiesen ist. Wir werden in der religiösen Erziehung, ja, die Menschheit wird in der religiös-sittlichen Entwicklung solange niemals einen bemerkenswerten Schritt vorwärts gelangen, bis mit diesem Dogma gänzlich gebrochen ist. Der religiöse Partikularismus, der in der anderen Religion nur »Heidentum« sieht, ist ebenso unsittlich, wie der nationale, für den das Glied des anderen Volkes nur ein zu bekämpfender Feind ist. Die Erziehungsschule wenigstens darf sich der Fortpflanzung beider nicht mitschuldig machen. Die Kraft der eigenen nationalen wie religiösen Überzeugung wird keineswegs leiden, wenn bereits in der Erziehung das hohe Ideal der Humanität, des über die ganze Menschheit sich erstreckenden Gottesreiches, der »unsichtbaren Kirche«, endlich ernst genom-

men wird. Der Erzieher der Jugend wie des Volkes hat sich von dem Gedanken leiten zu lassen, dafs durch nichts anderes die Notwendigkeit, die Unentbehrlichkeit, die Wahrheit der Religion, die Stärke der religiösen Nötigungen so zwingend erwiesen wird, als durch die Allgemeinheit der Gottesverehrung zu allen Zeiten und bei allen Völkern. Die Aufweisung der Mannigfaltigkeit, der Entwicklung in dieser Allgemeinheit der Religion hat etwas ungemein erziehliches. Die Idee der Entwicklung mufs ja im Mittelpunkt des gesamten modernen Unterrichts stehen. Sie kann nirgends besser veranschaulicht werden, die Ehrfurcht vor dem ewigen Ringen der Menschheit um die Ergründung des Geheimnisses der Gottheit, Begeisterung für die Wahrheit, Sehnsucht nach dem Ideal der Vollkommenheit kann nirgends besser dem Zögling zum Bewufstsein gebracht werden, als durch eine verständige, sinnige, anschaulich-ernste Behandlung der Religionsgeschichte. Diese ist zugleich das geeignetste Mittel zur Bannung jeder religiösen Beschränktheit, Intoleranz, Ketzerrichterei.

Der erziehende Gesinnungsunterricht will nichts bringen, worüber der Zögling sich nicht ein Urteil bilden kann. Dies kann aber nur da entstehen, wo ein Mafsstab vorhanden ist. Wenn wir Jesus im Unterricht eine völlige Sonderstellung geben, wird er darum unseren Schülern stets etwas völlig Unverständliches bleiben. Dagegen wird die Eigentümlichkeit, die überragende Gröfse Jesu gerade gefunden werden können, wenn er selbst und wenn der Inhalt seiner Verkündigung mit den religiösen Charakteren und Verkündigungen vor ihm verglichen werden kann. (Vgl. VI. Heft »Aus dem pädagog. Universitätsseminar zu Jena«, S. 72 ff. und den Artikel »Prophetismus« im E. H. d. P.) Es ist auch noch der folgende Grund geltend zu machen: Das historische Jesusbild darf nicht unmittelbar auf das naive folgen. Das ist ohne weiteres einleuchtend. Es mufs zwischen beiden eine geraume Spanne Zeit liegen, in welcher das geschichtlich-religiöse Verständnis gebildet wird. Die religiös-sittliche Urteilsfähigkeit wird an den klassischen Stoffen der Religionsgeschichte vor Jesus gebildet. Erst, wenn sich der Schüler nicht blofs in die religiöse Phantasiewelt seiner germanischen bezw. indogermanischen Ahnen (Edda, Homer), sondern auch in die geistig-sittliche Vorstellungswelt der grofsen alttestamentlichen und griechischen Propheten eingelebt hat, ist er würdig und fähig, das wahre, getreue Bild des grofsen Propheten von Nazareth verständnisvoll in sich aufzunehmen. So ist der wertvolle Stoff aus dem Alten Testament, insonderheit der prophetische, als Vorbereitung aufs Leben Jesu beizubehalten und dazu noch reichlich aus den Klassikern der allgemeinen Religionsgeschichte zu ergänzen. Von diesen dürfen nicht mehr blofs Bruchstücke aus sprachlich-historischen Fächern bekannt und in ihnen lediglich zur Erwerbung sprachlicher oder »geschichtlicher« bezw. mythologischer Kenntnisse verwertet werden. Homer darf nicht mehr hauptsächlich als Mittel zur Erlernung der griechischen Sprache dienen. Der Religionsunterricht selbst mufs diese Stoffe sichten, das Beste aus ihnen bringen und ein verständnisvolles Urteil über ihren Gehalt verschaffen. Zeit dazu ist reichlich in der Schule vorhanden. Denn ein grofser Teil des bisher behandelten für religiös-sittliche Erziehung wertlosen Stoffes aus dem Alten Testament (und Katechismus) ist für den Jugendunterricht zu streichen.

2. Prinzipielle Vorfragen bei der Durchführung des geschichtlichen Leben-Jesu-Unterrichts. a) Dogmatischer Christus oder historischer Jesus? Der naiv-kindliche Jesus bringt ebensowenig, wie der generelle (vergl. weiter unten) grofse Schwierigkeiten für den Unterricht. Der historische Lebenjesuunterricht ist der schwierigste. — Woher kommt das?

Vor allem daher, weil aus früheren Jahrhunderten im Kulturleben immer noch Vorstellungen vom dogmatischen Christus nachwirken, die der Gestalt des historischen Jesus entgegengesetzt sind. Wären diese lebhafte, starke, würden sie noch innerlich als wahre und wirksame festgehalten von dem gegenwärtigen Geschlecht, verschafften sie diesem noch schöpferische religiös-sittliche Kraft, so würde die Schule freudig bei ihrem Lebenjesuunterricht an ihnen anknüpfen, auf ihnen das Leben Jesu aufbauen.

Aber treffen jene Voraussetzungen zu? Wer will und kann behaupten und beweisen, dafs der dogmatische Christus, die

2. Person der Trinität, der vom heiligen Geist empfangene, von einer Jungfrau geborene, zur Sühnung der Sünde der Welt (bezw. Adams und Evas) gestorbene und dann leiblich auferstandene und nach seinem Tode noch 50 Tage lang leiblich auf Erden wandelnde Gottmensch Christus für das zwanzigste Jahrhundert und für das dritte Jahrtausend nach seiner Geburt noch ebenso wirken wird, wie er es für einen Teil der Menschheit in den vorangegangenen 19 Jahrhunderten vielleicht getan hat? Jedenfalls müssen wir mit der ernsten Tatsache rechnen, dafs der weitaus gröfste Teil unseres Volkes und unter ihm unzählige Lehrer selbst — nicht etwa aus Irreligiosität oder Immoralität — sich von jenem abgewendet haben, und sodann mit der weiteren Tatsache, dafs an die Stelle dieses dogmatischen Christus wieder, wie wir sofort sehen werden, der historische Jesus getreten ist. Man ist dabei beschäftigt — in einer neuen Reformationsepoche — sich der Fesseln der Tradition zu entledigen, von denen das 16. Jahrhundert aus geschichtlichen Gründen sich noch nicht befreien konnte. So gelangt man an der Wende zum 20. Jahrhundert wiederum zum religiösen Quell. Schöpfte jenes seine Kraft aus Paulus, aus dem Römerbrief in seiner Augustinischen Beleuchtung, so entnimmt dieses sie aus dem Urquell selbst, aus den Evangelien.

Freilich stofsen wir hier sofort auf keine geringe Schwierigkeit.

b) Einzelgeschichte über Christus oder zusammenhängendes geschichtliches Lebensbild Jesu? Wie glücklich wären wir für den Unterricht daran, wenn die Evangelien uns über Jesu Leben etwa ebenso anschaulich und einheitlich erzählten, wie die homerischen Gedichte über Zeus, Poseidon und Apollo; die alttestamentlich-prophetischen Schriften über das Denken, Fühlen, Wollen eines Amos, Jesaia, Jeremia; die Apologie, der Phaedon über Sokrates, die Memorabilien!

Aber das ist nicht der Fall. Wir sollen uns in rastloser geistiger Arbeit selber ein Bild von Jesus verschaffen. So ist allerdings auch die grofse Verschiedenheit in der Auffassung über Jesus entstanden. Diese wäre kein Unglück, wenn die Kirche nicht stets die jeweilig ihrige als Dogma mit Zwangsmitteln aufzudrängen versucht hätte und noch versuchte. — Jesus hat selbst keine Zeile über sich geschrieben. Ja er hat kaum daran gedacht, dafs jemand eine über ihn schreiben würde. Er wollte wirken, er wollte nicht in Büchern, sondern in den Herzen und Taten der Menschen leben. Auf seine Person kam ihm nicht das Geringste an! Willig gab er sein Leben dahin. Nur um Gottes Sache, um die Gründung eines Gottesreiches war's ihm zu tun.

Danach hat auch die Erziehung zu verfahren. Sie will religiös-sittliche Gesinnung in Herz und Willen einpflanzen. Dies kann sie am erfolgreichsten tun mit Hülfe von Lebensbildern religiöser Persönlichkeiten. Weil nun Jesus unter diesen sich als wirksame innerhalb der Geschichte erwiesen hat, darum begibt sich die Erziehungsschule zu ihm. Er selbst hat ihr dabei volle Freiheit gelassen, sich das Bild von ihm so zu gestalten, wie es für ihre Zwecke am besten pafst, wie ihre Wahrheitsliebe es anschaut.

Wir haben an den Evangelien keineswegs geordnete Biographien über Jesus, sondern nur Stoffsammlungen zu solchen. Der Inhalt der einzelnen Evangelien weicht auch nicht selten voneinander ab, besonders der des vierten Evangeliums von dem der drei ersten. Dem, der Arbeit und Schwierigkeiten scheut, ist darum zu raten, sich lieber doch mit dem Verfahren zu begnügen, das man bisher zumeist einschlug: Einzelne, oft zusammenhangslose Geschichten neben- und nacheinander über Jesus zu bringen, sich dabei einfach an die Reihenfolge in den Evangelien anzuschliefsen und es lediglich der diesen Geschichten und den Worten Jesu innewohnenden inhaltlichen Kraft zu überlassen, auf den Zögling zu wirken.

Doch die Erziehungsschule kann sich heute bei dieser alten Weise dogmatischen Lebenjesuunterrichts nicht mehr beruhigen. Sie sieht, dafs diese abgewirtschaftet hat. Denn ihre heutigen Erfolge sind zu gering. Die Zeit, in der ein religiöser Stoff einfach autoritativ wirkte, weil er in der Bibel stand und von der Kirche geschätzt wurde, ist für immer dahin. Heute mufs jede religiöse Persönlichkeit, jedes Wort der Bibel sich selbst erst Autorität, Glauben, Annahme verschaffen. Die Zeit, in der insbesondere Jesus unumstrittener Gegen-

stand der Verehrung war, weil das Dogma der Kirche ihn für den Sohn Gottes erklärte, ist vorüber. Das Dogma der Kirche, die unfehlbare »inspirierte« Bibel verhilft heute Jesus keineswegs mehr zur Anerkennung. Eher vielleicht erschwert sie diese. Jesus mufs sie sich selber erringen.

Diese Tatsachen mufs jeder Mensch, der im heutigen Volksleben steht, zugeben, mag er sie nun auch noch so heftig beklagen, mag er einen dogmatischen Standpunkt zur Person Jesu einnehmen, welchen er will. Früher bedurfte es gar keines Lebens Jesu, kaum dachte jemand daran eins zu schreiben. Jedermann scheute sich davor. Man wufste ja, dafs Jesus Sohn Gottes war und verlangte nicht danach, das mystische Dunkel hier zu enthüllen. Man setzte nicht voraus, dafs es eine wirkliche Geschichte d. h. Entwicklung von ihm gäbe. In den lelzten 50 Jahren ist dagegen ein Leben Jesu nach dem andern erschienen. Die moderne christliche Welt hat das Bedürfnis, sich innere Klarheit zu verschaffen über den Bringer ihrer Religion. Damit hat aber bereits die Schule zu rechnen. Sorgt sie an ihrem Teile nicht dafür, dafs der Zögling ein derartiges Bild von Jesus erhält, oder sich später bilden kann, dafs er für diesen Verehrung empfinden, innere Kraft aus ihm nehmen kann, so hat sie ihre Pflicht in der heutigen religiösen Volkserziehung nicht getan.

Wie ist diese freie innere Anerkennung am besten für Jesus zu verschaffen?

Genau so, wie sie für andere grofse Persönlichkeiten im Zögling sich entwickelt. Dieser kann immer nur lieben, wen er kennt, wer ihm vertraut geworden, mit wem er fühlen und wollen kann. So wenig, wie er sich für Wilhelm I. begeistern kann, wenn man ihm nur dessen Titel und einige biographische Notizen gibt, ebensowenig auch unter Anwendung gleicher Mittel für Jesus. Heutzutage möchte wohl ein grofser Teil des Volkes, obwohl er das Dogma über ihn nicht anerkennt, Jesus verehren. Instinktiv fühlen sie seine Hoheit. Aber sie können's nicht. Sie wissen nicht, was sie von ihm halten, mit seiner Person anfangen sollen. So gut wie niemand hat ihnen dazu verholfen, sich ein anschauliches Bild von Jesus zu verschaffen. So steht er ihnen als grofses Fragezeichen gegenüber. Und so schwindet auch schliefslich die Ehrfurcht vor ihm, die anfänglich vorhanden war. Die Wirkungen des naiven Bildes Jesu gehen so verloren. Sie können nur festgehalten, vertieft und verstärkt werden, wenn ein solches geschlossenes Leben Jesu gegeben wird, das die heutige Menschheit als wahr und ihr entsprechend anerkennen kann.

Der religiöse Notstand besteht im Volke, weil die Schule bisher verschwindend wenig dazu tat, ihm zu einem ergreifenden Bilde von Jesus zu verhelfen. Sie konnte das auch bis vor wenige Jahrzehnte nicht. Denn, seitdem das Dogma über Jesu Person erschüttert war, wufste überhaupt zunächst keiner recht, was von ihm zu halten sei. Da machte man ihn z. B. in der Verlegenheit einfach aus einer mystischen zu einer mythischen Gestalt, da bezweifelte man schliefslich, dafs er überhaupt jemals gelebt hat. — Dieses haltlose Übergangsstadium ist heute vor allem dank eines rastlosen ca. 50 Jahre langen Ringens der geschichtlichen Wissenschaft überwunden. Durch ihre Arbeit sind wenigstens für alle Unbefangenen Grundzüge für ein Leben Jesu herausgearbeitet worden, in denen man einig ist. Es ist heute in diesen Gelehrtenkreisen viel gröfsere Klarheit darüber vorhanden, was Jesus war und wollte, als in den vergangenen Zeiten der Herrschaft des Dogmas.

Es gilt die Früchte dieser Arbeit für die Erziehung zu verwerten.

c) Einwand. Doch man wendet ein und befürchtet, so ergäbe sich höchstens verstandesmäfsige Bereicherung des Zöglings, die aber zumeist erkauft werde durch Zweifelsucht und »Unglauben«.

Die Hinfälligkeit dieses Einwandes ist leicht zu erweisen. Jeder Kenner der modernen Theologie weifs, dafs diese neue Leben-Jesu-Forschung für alle Zweige der Theologie kräftigend geworden ist, dafs Jesu Leben selbst eine viel gewichtigere Stelle im heutigen System der Theologie erhalten und auf die religiöse Entwicklung des gegenwärtigen jungen theologischen Geschlechts einen viel stärkeren Einflufs ausübt, als aufs frühere. Jene ungünstigen Wirkungen zeigten sich in der im Prinzip schon überwundenen Übergangszeit der dogmatischen zur geschichtlichen Theologie.

Als lediglich verneinende erscheint die Theologie heute nur noch da, wo sie in den allerdings ganz notwendigen kritischen Vorarbeiten stecken bleibt, nicht zum wirklichen Aufbau nach jenen fortschreitet. Doch wird von ihr die Glaubens- und Sittenlehre fast durchgehends jetzt auf Leben und Evangelium Jesu aufgebaut. Die Kirchengeschichte ist bei den hervorragenden Historikern zur Geschichte der Religion Jesu geworden. Die praktische Theologie, Seelsorge, Diakonie, Mission entnimmt ebenso durchgehends jetzt dem Leben Jesu ihre Grundsätze, Beweggründe, Gestaltung. Die Predigt bewegt sich viel mehr wie früher um Leben und Verkündigung Jesu. Seine Autorität hat unter der neuen Bewegung nicht gelitten, sie ist unendlich gehoben. Sie ist aus einer dogmatisch-buchstäblichen eine freie, sittlich-religiös wirksame geworden. Es haben sich sogar sozialpolitische Parteien gebildet, um Jesu Programm fürs gesamte öffentliche Leben zu verwirklichen. Aber auch diejenigen, welche den Standpunkt dieser »Christlich-Sozialen« nicht billigen, stehen unter dem Banne dieser neuen Wertschätzung und Beurteilung der Dinge des öffentlichen Lebens durch das zu erwachen beginnende Bewufstsein von der Person Jesu. Überhaupt wird in den letzten Jahrzehnten im deutschen Vaterland das religiöse Leben ein regeres. Keiner, der tiefere Bildung erhalten hat, wendet sich mehr achselzuckend von allen religiösen Fragen ab. Woher das? Hauptsächlich dadurch, dafs bedeutende geistige Kräfte, denen keiner die unbefangene Wissenschaftlichkeit absprechen konnte, lediglich der Stimme der Wahrheit die Ehre gaben, die religiöse Vorstellungswelt erläuterten.

So entfaltet auf dem Trümmerfelde des Dogmas der historische Jesus schon jetzt seine Macht, obwohl die Schule sich noch keineswegs freudig und bereitwillig in seinen Dienst gestellt hat. Wie werden diese ersten Knospen neuen religiös-sittlichen Wachstums sich entfalten zum herrlichen Frühlingsblütenwald, welch einen Sommer und Herbst voller Früchte werden sie dem gesamten Volksleben, ja der Menschheit bringen, wenn nicht mehr blofs die theologische Fakultät der Hochschule, wenn die gesamte deutsche Schule diesen wiederauferstandenen geschichtlichen Jesus zum Mittelpunkt ihrer Erziehungsarbeit macht!

Wenn die Schule jedoch nicht endlich beginnt, die gesicherten Resultate der religiösen Forschung, den geläuterten, von Schlacken gereinigten religiösen Vorstellungskreis zu verwerten, an Stelle einer oft sinnlich-buchstäblich-mechanischen Auffassung eine geistig-religiös-sittliche zu setzen: so wird die ganze von Schleiermacher und Kant neu begonnene und von unzähligen edlen, tiefen, lauteren, wahrheitsliebenden Männern fortgesetzte Arbeit in Philosophie und Theologie, die doch nichts anderes bezweckt, als eine für unsere Zeit und unser Volk passende, mit den Ergebnissen der modernen Wissenschaft im Einklang stehende Gottes- und Weltanschauung zu begründen — für unser Volksleben eine vergebliche gewesen sein. Denn die wenigen Erwachsenen, die noch auf dem Boden des Dogmas stehen, sind von der ihnen vertraut gewordenen Vorstellungswelt selten abzubringen. Darum predigen auch die meisten Theologen, die als feurige Schüler Schleiermachers, Lipsius', Ritschls usw. von der Hochschule kommen, schliefslich wieder so ziemlich dasselbe, was ihre seligen Amtsvorgänger aus Hengstenbergs Schule verkündet haben. Aus »Rücksicht« auf jene wenigen werden sie sich selber ungetreu und — nicht selten — unwahr, entfremden sie immer weitere Kreise, die nach geistiger Auffassung des Christentums sich sehnen, der Kirche. Diese theologisch-pastorale Gepflogenheit darf der Lehrer der Erziehungsschule nicht mehr nachahmen. Jenen Übelständen kann nur dadurch abgeholfen werden, dafs — in pädagogischer Weise — die Schule beginnt mit der Erziehung in der neuen geistigen Auffassung des Christentums: insonderheit des Lebens und der Religion Jesu, Ernst zu machen. Jenes Bedenken der Gegner — Zweifelsucht werde die Folge sein — ist auch darum hinfällig, weil die Erziehungsschule im Religionsunterricht noch viel weniger, als in allen übrigen Fächern ein verstandesmäfsiges Ergebnis erzielen will, sondern ein religiös-sittliches. Auf Herz und Willen wollen wir einwirken, nicht Kenntnisse beibringen. Alle intellektuelle Arbeit steht darum gänzlich im Dienst der ethischen. So wird jede Gefahr hier vermieden.

Damit Jesus tiefen Eindruck im Zögling wirkt, damit er ihm Bewunderung abnötigt, ihm zu einem Vorbild für Leben und Tod wird, — denn dies ist ja das Ziel, das wir beim Lebenjesuunterricht verfolgen — müssen wir Jesus vor dem Zögling wieder aufleben lassen. Wenn der Schüler ihn heute nach bald 2000 Jahren auch nicht mehr mit leiblichen Augen schauen und mit Händen fassen kann, so kann und soll er ihn doch mit geistigen Augen vor sich sehen. Dies bringt oft tiefere Wirkung im Gemüt und Willen hervor, als jenes. Er mufs Jesu Leben mit ihm von neuem durchleben, mit ihm umgehen, als sein Jünger mit und für ihn kämpfen, leiden, siegen lernen. Und zwar nicht blofs diesen und jenen Augenblick aus seinen ersten oder letzten Tagen, sondern alle bedeutsamen Augenblicke seines Lebens, von denen wir Kunde haben. Er wird dabei gespannt und innerlich ergriffen sein, wenn er die Entwicklung Jesu miterlebt, wenn er gewahr wird, wie immer eins aus dem andern folgt, wie diese Tat des Meisters jene Wirkung und diese wieder eine neue Handlung, Entscheidung Jesu herbeiführt.

d) Der Ausgang vom menschlichen Charakter Jesu. Ein Leben Jesu ist nur möglich, wenn dieser mindestens zunächst ganz als Mensch aufgefafst wird. Ob er noch mehr und ob er etwas anderes war, als ein solcher, diese Frage darf erst beantwortet werden, wenn der Zögling mit dem ganzen Stoff, mit dem Lebensverlauf, der ihre Beantwortung ermöglicht, vertraut geworden ist. Wird aber mit dieser Frage, oder m. a. W. mit dem christologischen Dogma begonnen, so wird Jesus dem Schüler damit sofort zu einem unlösbaren Rätsel gemacht, an dessen Lösung er sich gar nicht heranwagen wird und darf. Er wird dann entweder jenes Dogma als blofsen Satz hinnehmen, oder es annehmen, weil's eine Autorität ihm gesagt hat, oder sich unwillig oder ratlos von der ihm unannehmbaren oder unfafsbaren Sache abwenden, je nach der Stufe seiner Reife. Auf jeden Fall also wird so keine religiös-sittliche Kraft entwickelt.

Man folge beim Lebenjesuunterricht nur Jesu eigenem pädagogischen Beispiel. Er trat keineswegs unter das Volk mit der Verkündigung: »Ich bin der Messias,« sondern mit der johanneischen von der Notwendigkeit der Bufse und dem Kommen des Gottesreichs, als dessen Verkünder, Propheten, Wegbereiter er sich zunächst nur bezeichnet. (Mark. 1, 14 ff.) Und nun läfst er erst seine Taten und Worte selbst wirken. (S. Art. Jesus als Lehrer.) Als eine Folge und Frucht dieses Lehrens und Lebens vor und unter ihnen wird ihm von den Jüngern, vom Volk selbst (Petrusbekenntnis in Cäsarea Philippi, Einzug in Jerusalem) die Anerkennung seiner besonderen, eigenartigen messianischen Würde in freier Huldigung entgegengebracht. (Mark. 8, 27 ff.)

So mufs auch die Schule verfahren, wenn sie religiöse Überzeugung nicht aufdrängen, veräufserlichen oder gar verleiden, verhindern will. Die Kirchenlehre selbst ermächtigt uns zu diesem Verfahren. Sie geht aus vom »prophetischen Amt« Jesu und gelangt von ihm aus erst zum königlichen und hohenpriesterlichen.

3. Der Aufbau des Lebens Jesu selbst auf Grund der vorhandenen Quellen. a) Die Beschaffenheit der Quellen. Nach den angegebenen Grundsätzen mufs zum Zweck einer möglichst anschaulichen Entwicklung des Lebens Jesu im Unterricht der Stoff in den Evangelien ausgewählt und gruppiert werden. Beides können wir hier natürlich nicht durchführen. Wir müssen hier auf die Darstellungen vom Leben Jesu verweisen, in denen diese Arbeit schon seit Jahrzehnten begonnen ist, z. B. die von B. Weifs, W. Beyschlag, besonders aber die von Th. Keim und die Arbeiten von Holtzmann, Weizsäcker, Nippold u. a. Mit der Verwertung der Ergebnisse dieser Leben-Jesu-Forschung für die Schule haben wir angefangen im VI. und VII. Heft des »Pädagogischen Universitätsseminars zu Jena«. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). Nur einige Hauptpunkte und Schwierigkeiten wollen wir hier berühren. Man vergl. auch die von Meltzer im Literaturverzeichnis (Dresden, Schambach, 1905) zusammengestellten Werke.

Was zunächst die Quellen selbst anbetrifft, so müssen wir das Leben Jesu nach den ersten drei Evangelien aufbauen und nicht nach dem vierten. Warum?

Weil die ersteren — die man darum Synoptiker, die Zusammenschauenden, genannt hat — bei zahlreichen Abweichungen voneinander doch eine weitgehende Übereinstimmung zeigen, dagegen das vierte Evangelium sich gänzlich von ihnen unterscheidet. Es bringt zumeist einen neuen Stoff, der oft dem der Synoptiker gerade entgegengesetzt ist. Es stellt die Geschichte Jesu unter einem neuen, aus der Philosophie entlehnten, Gesichtspunkt dar als Fleischwerdung des ewigen Logos, des Wortes, der Vernunft. (Vergl. Joh. 1, 1 ff. Vergl. die einschlägigen theologischen Werke, z. B. Holtzmann, Einleitung ins Neue Testament, Kommentar zu den Synoptikern und zum Evangelium Johannes.)

Nicht nur liegt der philosophische Gedanke von der Fleischwerdung des Logos, von Jesu präexistentem Leben, auf welches das vierte Evangelium immer wieder zurückkommt, dem Kinde viel zu fern; sondern dazu kommt, dafs fast alle Reden dieses Logos schwerverständliche und unendlich ermüdende Kanzelpredigten voller Wiederholungen sind im Gegensatz zu den frischen, kernigen, schlagenden Spruchreden und kurzen, packenden Volksreden Jesu in den Synoptikern, die das Gepräge ihrer Ursprünglichkeit in sich selbst tragen. Erst, wenn auf Grund der synoptischen Darstellung der Zögling ein anschauliches Bild von Jesus in sich aufgenommen hat, kann — für die Älteren und Reiferen — das vierte Evangelium dazu benutzt werden, ihr Urteil über Jesus zu vertiefen. Doch für den eigentlichen Aufbau des Lebens Jesu kann nur sehr weniges aus dem vierten Evangelium entnommen werden. Dazu gehören u. a. einige klassische Worte wie die Allegorie von dem guten Hirten (Joh. 10); Joh. 4, 24: Gott ist Geist . . . . .; Joh. 13: Die Fufswaschung usw. (Über die johanneischen Wundererzählungen vergleiche weiter unten.)

Doch auch in den Synoptikern sind, wenn auch nicht so ausschliefslich wie im Johannesevangelium, öfters dogmatische Grundsätze bei der Gestaltung des Stoffes mafsgebend gewesen. (Vergl. den Nachweis z. B. bei Holtzmann, Kommentar zu den Synoptikern, Einleitung.) Das erste Evangelium will z. B. zeigen, dafs Jesus der im Alten Testament verheifsene Messias und Sohn Davids ist. Darum läfst es ihn in Bethlehem und nicht in Nazareth geboren werden. Darum erzählt es ebenso, wie Lukas, eine wunderbare Vorgeschichte Jesu, welche Markus, nach dem Jesus aus Nazareth stammt (Mark. 1, 9. 6, 1), nicht kennt. Darum führt es die vielen Belegstellen aus dem Alten Testament an. Während Matthäus für Judenchristen, schreibt Lukas für Heidenchristen unter ebjonitischem Gesichtspunkt. Darum wird in diesem Evangelium der Gegensatz Jesu gegen die Juden und Reichen verschärft, die Armut an sich schon gewissermafsen als Vorzug hingestellt. Im Markus-Evangelium wiederum nehmen Reden Jesu gegenüber den Wundergeschichten einen kleinen Raum ein. Weil so jedes Evangelium allein in gewisser Beziehung »einseitig« darstellt, ist es nicht ratsam, dafs man sich im Unterricht nur einem anschliefsen würde. Die ersten drei Evangelien geben wieder, was man etwa 30 bis 70 Jahre nach seinem Tode über Jesus in verschiedenen Kreisen der Gemeinden erzählte. Sie sind aus der mündlichen Tradition über ihn entstanden. So enthalten sie bereits nicht selten Übertreibungen des ursprünglich Geschehenen. Öfters noch haben sie geistige Vorgänge und Wahrheiten als sinnliche dargestellt. Glücklicherweise ist aus der Vergleichung der drei Evangelien miteinander der ursprüngliche Sachverhalt meist herauszustellen. Die Wissenschaft hat diese Arbeit zum grofsen Teile schon geleistet.

b) Herstellung eines einheitlichen Leben-Jesu-Textes aus den Evangelien für die Schulen. Auf Grund der Evangelienforschung ist ein möglichst guter Leben-Jesu-Text aus den Evangelien für die Schule herzustellen. Denn in ihrer biblischen Gestaltung sind die ersten drei Evangelien kein Buch, aus dem Kinder etwa vom 11., 12. Jahre an sich ein anschauliches Bild vom Entwicklungsgang Jesu verschaffen könnten. Ist dies doch selbst den Erwachsenen nur mit gröfster Mühe möglich! Auch wenn in einer »Synopse« der Text der drei Evangelien nebeneinander gedruckt würde, wüfste das Kind mit diesem Nebeneinander nichts anzufangen. In den pädagogischen Bearbeitungen der Evangelien für die Schule müssen für den Leben-Jesu-Text jedesmal

die besten geschichtlichen Berichte aus den Evangelien zusammengefügt werden zu einem geordneten, einheitlichen Leben Jesu. In diesem Buche würde der Stoff aller drei Evangelien (in Ausnahmefällen auch der des vierten) Verwendung finden. Dieses Buch wird es uns ersparen, in der Schule Quellenkritik zu treiben, die im allgemeinen nicht dahin gehört. Von ihm aus könnte der Schüler oder Erwachsene dann später zur Lesung der Evangelien selbst übergehen. Dann würden sie ihm dazu dienen, sein geschichtliches Bild über Jesus zu vervollständigen. Er würde wissen, wohin ungefähr er diesen und jenen in den Evangelien erzählten Vorgang zu verlegen und wie er ihn aufzufassen hat.

Man hat sich für die Schule an ein Evangelium halten wollen (Thrändorf: Matthäus) und die Befürchtung ausgesprochen, im anderen Falle würde Verwirrung entstehen. Aber diese wird sich hier ebensowenig einstellen, als bei dem, der nach der Lektüre oder Darstellung einer Biographie etwa über Wilhelm I. später eine Stoffsammlung zu solcher, eine Zusammenstellung von Aussprüchen von ihm und Anekdoten über ihn in die Hand nimmt. Nach je einem Evangelium würde der Schüler immer nur ein einseitiges Bild von Jesus erhalten. Wie darf man ihm das übrige wertvolle Material vorenthalten? Und auch, wenn der Schüler zunächst nur das erste Evangelium kennen lernt, würde und soll er doch später auch die anderen lesen. Die Widersprüche, Abweichungen usw. würde er ja auch dann bemerken. Verwirrung würde sich also dann erst recht einstellen. Das alles wird vermieden, wenn aus dem angegebenen Evangelienbuch der Schüler mit der Eigenart der Evangelien als Stoffsammlungen bekannt gemacht ist. Er weifs dann, dafs er in keinem von ihnen ein vollständiges Leben Jesu zu erwarten hat. — Ja, wenn Zeit vorhanden ist, wird der Lehrer gut tun, nachdem das Leben Jesu an der Hand des Schulevangelienbuches beendigt ist, ein oder zwei Evangelien mit den Schülern kursorisch zu lesen. Da kann dann z. B. das Matthäus-Evangelium gewissermafsen der Systemstufe dienen. Es bringt eine systematische Zusammenstellung des Stoffes.

Leider liegt ein ganz befriedigendes Schulevangelienbuch noch nicht vor. Doch scheinen mir folgende drei bis jetzt die besten zu sein: L. Sevin, Das Urevangelium, 1876. Frd. Nippold, Der Entwicklungsgang Jesu im Wortlaut der drei ersten Evangelien, 1895. Paul Walther, Evangelienbuch. Nach pädagogischen Grundsätzen geordnete Wiedergabe des wesentlichen Gesamtinhaltes der vier Evangelien, 1894. Von diesen befolgt das erste wesentlich den Grundsatz der Chronologie, die beiden letzteren befolgen den der Sachordnung. Meiner Meinung nach sind beide Grundsätze miteinander zu verbinden. Dies ist bisher noch kaum genügend geschehen.

Wir vertrauen fest darauf, dafs jene verdienstvollen Arbeiten fortgesetzt und zum guten Ende gelangen werden. Wir würden es für sehr wünschenswert und erfolgreich halten, wenn in einer der sog. Schul- oder Familienbibeln, z. B. der vorzüglichen Schweizer, der Evangelienstoff zu einem einheitlichen, übersichtlichen Leben Jesu zusammengestellt würde. Es könnten nach diesem die einzelnen Evangelien in der jetzigen Auswahl der Familienbibel ja immer noch folgen. So hätten Lehrer wie Schüler stets beides zur Hand. Keins von beiden würde und brauchte das andere zu verdrängen.

Wir glauben, dafs folgende Grundsätze für die Herstellung eines Schulevangeliums oder Schul-Leben-Jesu-Buches zu berücksichtigen sind:

1. Es mufs eine wirkliche Entwicklungsgeschichte Jesu dargestellt werden: Die Vorbereitung auf seinen Beruf, seine »Berufung«, seine Versuchung, die verschiedenen Perioden seiner Wirksamkeit als Prophet, und nach dieser erst als Messias, die Entstehung, Steigerung, der Höhepunkt des Konfliktes, das Nahen und Hereinbrechen der Katastrophe usw.

2. Zugleich mufs es die Gottes- und Weltanschauung Jesu, seine Vorstellung vom Gottesreich den Schüler übersichtlich erkennen lassen.

3. Durch 1. und 2. ist dem vorzubeugen, dafs das Leben und Evangelium Jesu aus lauter kurzen, abgerissenen Einzelgeschichten oder -Reden bestehend erscheint.

4. Nur ein Bericht, und zwar jedesmal der beste, ist zu geben.

5. Überall ist ein möglichst wahres, getreues, geschichtlich ursprüngliches Bild von Jesus zu geben. Dabei sind die Ergebnisse der Forschung zu berücksichtigen. So sollen z. B. die Verwandlung des Feigenbaumes, die Speisung usw. gar nicht als besondere Ereignisse im Leben Jesu, sondern erstere als Gleichnisrede von ihm und letztere als Versinnbildlichung der Wirkung, die seine Rede ausübt, im Texte erscheinen. Vergl. weiter unten.

4. Die geistige Auffassung des nach geschichtlichen Grundsätzen aufgebauten Lebens Jesu in der Erziehungsschule. Wir wollen annehmen, Schülern wie Lehrern läge ein guter Text eines Lebens Jesu nach dem Wortlaut der Evangelien vor. Sind damit schon alle Schwierigkeiten gehoben? Keineswegs! Denn nun kommt es darauf an, das in jenem Text Erzählte so zu behandeln, daſs es auch heute noch religiöses Leben im Zögling wecken kann. Das ist aber leichter gesagt, als getan.

Hierbei muſs der bisher von Schule und Kirche eingeschlagene Weg mit Bewuſstsein verlassen werden. Denn das Leben eines solchen Jesus, der vom heiligen Geist empfangen, von einer Jungfrau geboren ist, auf den der Geist in Taubengestalt herabschwebt, der mit Teufeln und Engeln verkehrt, zu dem Worte vom Himmel gesprochen werden, der da Tote, die schon drei Tage im Grabe gelegen, lebendig macht, auf dessen Wort die Feigenbäume verdorren, der da 5000 Mann mit fünf Broten und zwei Fischen speist und dabei noch zwölf Körbe voll übrig behält, der Wasser in Wein verwandeln kann, der auf dem Wasser einhergeht, auf dessen Schelten hin der Sturm schweigt, der Kleider trägt, bei deren Berührung Krankheiten geheilt werden (Mark. 5, 25 ff.), der ganz nach Belieben plötzlich vor aller Augen erscheinen und verschwinden kann, der da nach seinem Tode noch einige Wochen wieder auf Erden erscheint, sich betasten läſst, dann zum Himmel emporfahrend gesehen wird usw.: ein solcher Jesus, bei dem alles dies als buchstäblich geschehene »Ereignisse« seines Lebens genommen werden, wird dem denkenden Schüler in unserer Zeit nimmer eine vertraute, ihn begeisternde Gestalt werden, auch wenn er das anschaulichste »pragmatische« Bild seiner Entwicklung erhält. Durch die Formel: »pragmatisches« Leben Jesu ist das Problem kaum gestellt, geschweige denn gelöst. Ja, je anschaulicher der Schüler diesen Jesus sich vorstellt, desto gröſser wird die Kluft zwischen beiden werden. — Man soll dem Schüler die geographische Beschaffenheit des Schauplatzes und die kulturgeschichtlichen Zustände der Zeit Jesu möglichst lebhaft und anschaulich schildern. Die Bücher des Pastors Schneller, z. B. »Kennst du das Land?«, leisten dabei sehr gute Dienste. Aber auch auf dem deutlichsten Hintergrunde, ja vielleicht erst recht auf ihm, wird Jesus in jener sinnlichen Auffassung dem Schüler unserer Zeit ein Rätsel — und zwar nicht selten ein unheimliches — sein und bleiben. —

Wie ist da zu helfen? Alles dies wird doch in den Evangelien von Jesus erzählt. Sollen alle diese Geschichten ausgelassen werden? Dann würden auſser Jesu Worten nur wenige Bruchstücke aus seinem Lebensgang übrig bleiben. Was dann? Jene Berichte sollen keineswegs gestrichen werden, sie sollen endlich zu ihrem Rechte kommen. Man soll sie das sagen lassen, was sie mindestens ursprünglich sagen wollten. Man hat bisher — trotz des Protestes, den Jesus selbst in seinen Worten dagegen erhebt — er tadelt immer von neuem die ungläubige Zeichensucht, d. h. die sinnlich materielle Auffassung des religiösen Lebens — und trotzdem die weisesten und besten seiner Verehrer stets dagegen protestiert haben, fast alle diese Berichte einfach buchstäblich, mechanisch aufgefaſst. Viele haben wohl im Stillen geahnt, welches der wahre Sinn derselben sei. Aber sie haben nicht gewagt, es offen und laut zu verkünden. Gelehrte, Dichter und Maler haben ihn uns erschlossen. Aber nur verschwindend wenige Lehrer der Jugend und des Volkes haben begonnen, mit dieser wahren geistigen Auffassung in der Volkserziehung Ernst zu machen. Die Kirche hat ihnen drohend vorgehalten: bei der religiösen Weltanschauung käme ja nicht »Denken«, sondern nur »Glauben« in Betracht. Und dieses sei um so verdienstvoller, je stärker es der Vernunft widerspreche. Hatten die Worte »Sohn Gottes«, »Messias« usw. ursprünglich aus dem Alten

Testament ihren ganz bestimmten geschichtlichen Sinn zur Bezeichnung eines Gott besonders nahestehenden Menschen, so wurde dies später vergessen, ja geleugnet. Hatten die ersten Jünger, um ihrer Verehrung für Jesus lebhaft Ausdruck zu verleihen, möglichst in Superlativen über ihn gesprochen, in kühnen Vergleichen als den König, Hohepriester, Messias, Sohn Gottes, Erlöser; so wurden später alle diese Vergleiche und Überschwenglichkeiten buchstäblich genommen und zur Herstellung von »Dogmen« über Jesu Natur benutzt. So entstand ein neuer Halbgott oder vielmehr ein zweiter Gott der Christen, bei dem man sich nicht selten erstaunt fragt, worin er sich noch von den antik-heidnischen unterscheidet. So hat man Jesus zumeist zu einer Art Zauberer, Magier, Spukgestalt gemacht. Während dem Schüler sonst überall die Tatsache der strengen Gesetzmäfsigkeit, der natürlichen und geistigen stetigen Entwicklung zum Bewufstsein gebracht wird, während der gesamte übrige Unterricht auf dieser Voraussetzung ruht, hat man ihm den religiösen Stoff in einer Auffassung gebracht, die diesem ABC der Wissenschaft überall ins Gesicht schlägt. Was Wunder, dafs da die denkenden Schüler schliefslich von allem, worin die religiöse Frage gestreift wird, gar nichts mehr hören und sehen wollen? Es ist ihnen verleidet worden.

Dabei ist man teilweise merkwürdig unfolgerichtig verfahren. Derselbe Lehrer, der Einsicht genug besitzt, etwa »Goethes Zueignung« oder »Hans Sachsens poetische Sendung« im Sinne des Dichters richtig zu behandeln, verfährt, wenn er vor denselben Schülern etwa Jesu Taufe, Versuchung oder Verklärung durchnimmt, so, als wenn er und seine Schüler alle mit einem Male Unmündige geworden wären. Ja, wenn er etwa in Jesaia 6 oder in Jeremia 1 oder Ezechiel 1—3 die Berufung dieser Propheten vor den Schülern erklärt, da wagt vielleicht dieser oder jener schüchtern, diese Vorgänge geistig zu fassen, da scheuen sich wenigstens die besseren denn doch vor den Schülern die Kohle, oder die Flügel und Füfse und die zu verschluckende Buchrolle wörtlich zu nehmen. Aber, wenn eben diese Herren dann zu Jesu Berufung in der Taufe usw. gelangen, dann wird zumeist nicht gewagt, entsprechend wie bei Goethe oder bei Jesaia und Jeremia zu verfahren. Durch solche beschränkte Art der Auslegung hat man das Ansehen der Bibel tief herabgesetzt. Die meisten »Präparationen«, die für den biblischen, insonderheit den Lebenjesuunterricht geschrieben sind, verstofsen gegen den angegebenen Grundsatz. Die besten möchten noch die von Thrändorf sein. Man hat zumeist die Arbeit der Theologie und Philosophie der letzten Jahrzehnte unbeachtet gelassen. In jüngster Zeit ist das allerdings besser geworden (vergl. den Literaturnachweis bei Meltzer). Wer sich in den Stoff vertiefen will, mufs zu den Werken der theologischen Klassiker wie Schleiermacher, Hase, Keim, Weizsäcker, Holtzmann, Holsten, Baldensperger (das Selbstbewufstsein Jesu), Nippold, Harnack, zum Teil auch zu denen von Beyschlag und Weifs greifen. Ein Dichter, der eine wahrhaft historisch-geistige Auffassung von Jesus bringt, ist Friedrich von Sallet in seinem Laien-Evangelium. Weniger konsequent, schüchterner als dieser hat sie Karl Gerok hie und da in seinen »Palmblättern«.

Im folgenden wollen wir versuchen, an einigen Beispielen zu zeigen, wie die buchstäbliche durch eine geistige Auffassung des Lebens Jesu zu ersetzen ist.

a) Die Vorgeschichte Jesu. Was für einen inneren Gewinn bringt es dem Schüler, wenn er erfährt, dafs eine Jungfrau Jesus geboren, dafs Magier und Hirten ihn angebetet, dafs ein grausamer König ihn töten wollte? Auf der naiven Stufe stehend hat er naive Freude an diesen merkwürdigen Begebenheiten. Der Gedanke, »ob das wohl alles so geschehen ist?« kommt ihm noch gar nicht. — Ganz anders später. Aber auch dann noch wird er Freude und Herzensgewinn an diesen tiefsinnigen Erzählungen haben, wenn man ihm dazu verhilft sie so aufzufassen, wie sie aufgefafst sein wollen — nämlich geistig, als Einkleidung von Ideen. Wenn man ihn auf dieser Stufe etwa auf eine zweifelnde Frage über die Möglichkeit, dafs der Stern die Magier nach Bethlehem führte, dafs Herodes »alle Kinder in Bethlehem und dessen ganzem Gebiete von 2 Jahren und darunter« töten liefs, dafs der heilige Geist

usw. . .! — unterweisen wollte, so stände das ebenso hoch, wie wenn jemand bei Goethes »Zueignung« über Wesen, Gestalt, Möglichkeit der Erscheinung und bei Jesajas Berufung (Jes. 6) über die Art der Kohle und die Frage, warum sich der Prophet wohl nicht den Mund verbrannte, Betrachtungen anstellt. — Denn diese Geburtsgeschichten über Jesus wollen folgende Ideen versinnbildlichen: Bei der Geburt dessen, der sich später als der Reine, Lautere, über viele irdischen Schranken Erhabene erwies, waren auch schon diese Eigenschaften wirksam, war alles Irdischsündige, Unreine fern. In seinen Dienst stellt sich die höchste irdische Weisheit. Er ist die höchste Freude für die Geringen und Einfachen. Ihm können irdische Gewalten nichts anhaben.

Der zum Denken erzogene Schüler wird den Hinweis darauf einfach selbstverständlich finden, dafs die fromme Vorstellungswelt der ältesten Christen sich liebevoll mit der Kindheitszeit dessen beschäftigte, der als Mann so tiefen Eindruck auf sie gemacht hatte; dafs jene das, was sie vom Manne Jesus erfahren hatten, schon in seiner Jugend sich widerspiegeln liefsen. Der Zögling wird aus den Quellen ersehen, dafs Jesus jedoch erst mit seinem 30. Jahre seit seinem öffentlichen Auftreten im Licht der Geschichte erscheint.

b) Die innere Entwicklung Jesu (Taufe, Versuchung, Verklärung, Gethsemane, Auferstehung). Zu dieser seiner Wirksamkeit war Jesus vorbereitet worden durch Taufe und Versuchung. Erstere schaffte ihm Gewifsheit über die Art seines nächsten prophetischen Berufes, letztere über die Mittel zur Ausführung desselben. Beide sind ebenso wie die »Verklärung«, in welcher er sich über seinen messianischen Beruf innere Gewifsheit verschafft, sind wie der Kampf in Gethsemane, in welchem er die Schrecken des bevorstehenden Todes und die aufgekommenen Zweifel an der Gottwohlgefälligkeit des von ihm eingeschlagenen Weges innerlich überwindet, Erlebnisse im Innern Jesu, Krisen in seiner Entwicklung, Höhepunkte seines Gebetslebens, seines Verkehrs mit Gott. Sie treten an Wendepunkten, in Entscheidungsstunden bei Jesus auf. Sie haben die höchste Bedeutung fürs Leben Jesu, das uns nun erst ganz verständlich wird. Hier blicken wir deutlicher, als sonst irgendwo, in Jesu Seele. Wir sind den Evangelisten unendlich dankbar dafür, dafs sie uns diesen Einblick verschafft, dafs sie uns die tiefsinnige, poetische Form überliefert haben, in welcher die ältesten Jüngergemeinden das Ringen ihres Meisters sich vorstellten. Schüler und Lehrer versuchen diese Momente von neuem mit Jesus zu durchleben. So haben sie erzieherischen Gewinn von ihnen. Dies ist aber nicht der Fall, wenn jene Ereignisse, besonders Taufe und Verklärung, als äufsere Vorgänge, als Mirakel behandelt werden, durch die anderen etwas verkündet wird. Als solche dienen sie nur zur Verdunkelung des Lebens Jesu, fallen sie ganz aus dem Erfahrungskreis auch des reiferen Schülers oder der Schülerin heraus.

Die können wohl fühlen, dafs ein frommer Mensch, dafs sie selbst sich göttlicher Gnade, göttlichen »Wohlgefallens«, göttlicher Zustimmung und Ermutigung bei innerer Ungewifsheit und vor schwerer Entscheidung bewufst werden, wenn sie auf göttlichen Wegen gewandert sind. Niemals aber kann ein Kind, kann ein Mensch überhaupt einen materiellen Vorgang miterleben, bei welchem — wie Lukas selbst schon es entstellend, es sinnlich fassend, berichtet — der Geist »in leiblicher Gestalt wie eine Taube auf ihn herabfuhr und eine (leibliche) Stimme vom Himmel kam«. (Lukas 3, 22.) Sodann wird bei solcher Darstellung in der Schule dem Aberglauben Tür und Tor geöffnet. Dies tiefwahre Ereignis, das uns den Schlüssel zum Verständnis des ganzen Werkes Jesu gibt, wird so zu einer Art Spukgeschichte gemacht. Letztere setzt eine Gottesvorstellung voraus, bei der man mühsam danach suchen mufs, worin sie sich über die der Naturvölker erhebt. Der Gottesglaube wird so materialisiert. So wird keine höhere Stufe religiöser Entwicklung der Menschheit herbeigeführt. Dafs religiöses Leben vor allem geistiges Leben, dafs Ideelles nicht mit Augen sehbar, mit Ohren hörbar, mit Händen betastbar ist, zu dieser Gewifsheit hat auch der Lebenjesuunterricht zu erziehen. Er darf sich dabei selbst dadurch nicht hemmen lassen, dafs vielleicht die Evangelien selbst mitunter nicht frei von solcher materiell-sinnlichen Auf-

fassung geistiger Vorgänge zu sein scheinen, wie wir das z. B. bei Lukas 3, 22 und bei einigen Berichten über die Auferstehungsgeschichte sehen. Freilich können wir selten ganz bestimmt wissen, wo für die Verfasser der Evangelien selbst die Grenze zwischen dem geistigen und sinnlichen Vorgang liegt. Die antike Welt unterscheidet eben nicht so scharf, wie die moderne zwischen beiden Arten. Darum ist die Grenzlinie von späteren Berichterstattern in den Evangelien nicht selten zu Gunsten der sinnlichen Auffassung verschoben. Die Ausleger der Evangelien haben dies Übel noch verschlimmert. Aber die ursprünglichen Stellen, die entsprechenden Berichte in der übrigen religionsgeschichtlichen Literatur, der Geist des Ganzen lassen doch deutlich genug erkennen, dafs es sich hier um seelische Erlebnisse handelt, die des Verständnisses halber in bildliche Form gekleidet und später zum Teil als materielle aufgefafst sind. Es sind Gleichniserzählungen über Jesu Leben. Jesus mochte seine Erlebnisse selbst in ihnen den Jüngern erzählt haben. Sie pflanzten sich durch vieler Mund fort und wurden später buchstäblich genommen. Der L. J. U. (Lebenjesuunterricht) jedoch kehrt ebenso wie die Lebenjesuforschung wieder zu der ursprünglichen Bedeutung dieser Erzählungen zurück. Nur so sind sie von erzieherischem Gewinn, bleibt die Reinheit und Geistigkeit der Gottesvorstellung gewahrt, Aberglaube ausgeschlossen, wird dem Aufbau des Lebens Jesu gedient.

Der Zögling wird damit vertraut, dafs das Leben aller grofsen schaffenden Geister sich nicht lediglich in der sinnlich greifbaren Sphäre abspielt; dafs sie zu den grofsen weltgeschichtlichen, weltumwälzenden Ideen, Strebungen, Kräften dadurch gelangen, dafs sie sich über die Schranken, die für andere Irdische unübersteigbar sind, erheben und mit der Idee, mit der Gottheit selbst in unmittelbare — geistige — Verbindung setzen. Dabei ist ihr ganzes Innenleben oft so stark beteiligt, dafs sie alles um sich her vergessen, dafs ihnen selbst in solchen Höhepunkten ihres Daseins der Unterschied zwischen Materie und Idee, zwischen Gott und Welt verschwindet. Die Überlegenheit dieser Unsterblichen besteht somit darin, dafs sie nicht blofs eine unbestimmte ahnungsvolle Vorstellung, sondern eine ganz lebhafte Gewifsheit von der Gottheit haben. Sie schauen, sie fühlen sie so deutlich und so stark in ihrem Inneren, dafs sie schliefslich sogar vor ihrem leiblichen Auge, Ohr und Tastsinn erscheint, dafs sie glauben sie leiblich vor sich zu sehen. Solches erleben nicht blofs grofse Dichter, Maler, Bildhauer, Erfinder, Entdecker, Helden und Staatsmänner, sondern vor allem auch die grofsen Propheten, die Religionsstifter. So entstand nicht nur Raffaels Madonna, Dantes göttliche Komödie, Johanna d'Arcs kriegerische Begeisterung, Pestalozzis pädagogische, Fichtes philosophische, Schleiermachers religiöse Ideenwelt, sondern so wurden vor allem auch ein Moses, Amos, Jesaja, Jeremia, Buddha, Sokrates, Plato, Jesus, die ersten Jünger, Paulus, Luther die grofsen religiösen Führer der Menschheit. Wer hat von ihnen Gott am wahrsten und reinsten erkannt, geschaut? Nach unserer Überzeugung Jesus Christus. Darum nennen wir uns »Christen«.

So wird der Zögling zum »Idealismus« erzogen. So wird er dem »Materialismus« entfremdet. Sein Sinn für die Ideenwelt wird geweckt. Es wird der dichterische, künstlerische, religiöse Trieb in ihm immer wacher und stärker.

Wenn das Kind von Anfang an mit dem symbolisierenden Charakter der orientalischen Sprache — stammen doch auch viele »Märchen« aus dem Orient —, die es liebt geistige Vorgänge und Wahrheiten durch sinnliche zu veranschaulichen, im Unterschiede zur modernen unbildlichen, abstrakten Denk- und Ausdrucksweise vertraut gemacht ist, dann wird diese symbolische Darstellungsform seelischer Erlebnisse Jesu oder seiner Jünger in den Synoptikern nichts Befremdliches mehr für dasselbe haben.

Der äufsere Verkauf des Lebens Jesu und seine Wirksamkeit auf andere. Bis hierher möchten manche wohl zustimmen. Aber bleiben nicht auch so noch viele scheinbare Mirakelerzählungen in den Evangelien, die doch nicht als Einkleidungen innerer Vorgänge in Jesus aufzufassen oder darzustellen sind? Gewifs. Aber diese erklären sich als Versinnbildlichung des äufseren Verlaufs seines Lebens und seiner

Einwirkung auf andere. Wenn z. B. erzählt wird, wie er Wind und Wellen beschwichtigt, auf dem Meere wandelt, wie die römische Cohorte, die ihn ergreifen soll, vor ihm zu Boden fällt (Joh. 18, 6), wie er aus dem Grabe heraus wieder auf Erden erscheint usw., so haben wir hier den poetischen Ausdruck der Urchristen für die Wahrheit, dafs dem heldenmütigen Gründer ihrer religiösen Gemeinschaft irdische Schranken und Gewalten — Meer, Sturm, Heere, Tod — nichts anhaben, dafs diese ihn in der Erfüllung seines gottgewollten weltgeschichtlichen Berufes weder während seines Lebens noch nach seinem Tode zu behindern vermochten, dafs der Geist stärker ist, als der Leib, die Idee mächtiger, als die Materie. Wenn berichtet wird, wie Jesus Blinde sehend, Taube hörend, Stumme redend, Lahme gehend, ja Tote lebend macht, so wird dadurch eindringlicher, als durch philosophische Abstraktionen, welche die einfachen Glieder der ältesten Christenheit nicht hätten fassen können, in poetisch-malerischer Weise die aufserordentliche Wirkung beschrieben, die er auf andere ausgeübt hat. Dafs Jesus heute — nach bald 2000 Jahren — noch lebt, obwohl er damals am Galgen starb, und obwohl die, welche sich nach seinem Namen genannt haben, millionenmal sein Andenken geschändet haben; dafs er damals wie heute verblendete, verstockte, unempfängliche, sterbende oder erstorbene Menschenherzen zu erleuchten, zu rühren, empfänglich, lebendig zu machen und so die Sünde, den inneren Tod, zu besiegen vermag, d. h. Krankheiten und Feinde, die doch viel schwerer zu heilen sind, als die äufseren; dafs er der menschlichen Seele Glück und Frieden zu verschaffen im stande ist — die doch schwerer zu erringen sind, als alle äufseren Erfolge: darin bestehen die »Wunder«, die er vollbracht hat und vollbringt; davon wollen jene Geschichten uns in einfacher, kindlicher Weise erzählen; daran können wir uns erbauen. Dafs Jesus bei seinen »Heilungen« überall »Glauben« der zu Heilenden voraussetzt, beweist uns doch deutlich genug, dafs es sich hier in erster Linie um seelische Vorgänge handelt. — Wer statt dessen Jesu Bedeutung darin erblickt, dafs er vor ca. 2000 Jahren einige Wunderkuren vollbrachte, wie heute mancher sie vom Schäfer Thomas erzählt, den wollen wir darin nicht hindern. Er erscheint uns als einer, der die Nufsschale mehr liebt, als den Kern. Doch möge er uns gestatten, unseren Schülern den Kern selbst zu geben. Denn sie wollen und können sich mit der Schale nicht mehr begnügen. — Der historische L. J. U. in der Erziehungsschule geht hier von dem Grundsatz aus: dafs Jesus zwar ebenso wie seine Jünger, wie die Propheten und andere unzählige vor und nach ihm »Heilungen« vollbracht hat von herzlichem Mitleid getrieben, dafs er aber keineswegs »Mirakel« getan hat. Dies hatte er schon in der »Versuchung« und hat er auch in seinen Reden oft zurückgewiesen. Mit solchen hätte er sich in Gegensatz zur göttlichen Weltregierung gesetzt. Die Grenze zwischen Buchstäblichkeit und Sinnbildlichkeit ist hier sehr leicht festzustellen. Wo eine Heilung oder andere Begebenheit berichtet wird, bei der nicht gegen die Naturgesetzmäfsigkeit, den Charakter und die Grundsätze Jesu verstofsen wird, und ein religiös-sittlicher Zweck vorliegt, mag man sie getrost als materiellen Vorgang fassen. Jesus sagt ja selbst immer von neuem, wovon sein Heilerfolg abhängt, vom »Glauben«, d. h. festen Vertrauen des zu Heilenden auf ihn. Solchen empfänglichen »Dämonischen«, d. h. Geisteszerrütteten, half er vom Mitleid getrieben durch den überwältigenden Eindruck seiner starken Persönlichkeit. Wo diese Vorbedingung des Glaubens nicht vorhanden ist, da erklären die Evangelien selbst, dafs Jesus Heilerfolg nicht zu teil wird. (Marc. 6, 5.) Er selbst sagt ja auch deutlich genug, dafs er gekommen sei, die Frohbotschaft zu verkündigen und nicht, um zu heilen. (Marc. 1, 38.) Eine Vergleichung der Evangelien lehrt, wie sich die Wunderberichte steigerten (vergl. z. B. Mc. 1, 32 ff. mit Matth. 4, 23 ff. »viele« und »alle«). Die Geschichte von Jairus Tochter zeigt, wie man aus der Belebung einer Ohnmächtigen trotz des Protestes Jesu eine Totenauferweckung machte. (Marc. 5, 23 u. 39.) — Aus manchen scheinbaren Mirakel-Erzählungen in den Evangelien sind also auf dieser höheren Stufe die Ideen gemeinsam mit den Schülern zu suchen. Dabei kann zuweilen das IV. Evangelium gute Dienste

leisten und so endlich auch zu seinem Rechte kommen. Denn es zeigt denen, die es sehen wollen und können — den »Gnostikern« — ganz deutlich, dafs z. B. die Geschichte von der Auferweckung des Lazarus eine Einkleidung der Idee sein soll: »Ich bin die Auferstehung und das Leben« (Joh. 11, 25); die von der Heilung des Blindgeborenen eine für die Wahrheit: »Ich bin das Licht der Welt« (8, 12), die von der Speisung der 5000 eine für die Lehre: »Ich bin das Brot des Lebens« (6, 35), die von der Hochzeit zu Kana dafür, dafs Jesus die innerlich wirkungslose jüdische Religion durch eine neue, Leben schaffende ersetzt. — So nennt das IV. Evangelium diese Ideen zumeist selbst, während die anderen es den Lesern gewöhnlich überlassen, sie zu finden. — Die Evangelien setzen nicht selten zwei Arten von Gemeindemitgliedern voraus: Pistiker und Gnostiker, Glaubende und Erkennende, d. h. solche, die auch das religiöse nur als eine Art sinnlichen Lebens und solche, die es in seinem tieferen Wesen als ein vom sinnlichen unterschiedenes geistig-seelisches Leben erfassen. Die christliche Kirche ist bis heute zumeist auf der sinnlichen Stufe der Pistiker stehen geblieben und hat sich damit — mindestens in sehr vielen Stücken — nicht über die Stufe der Naturreligion erhoben. Weil diese aber nicht mehr in unser Geistesleben hineinpafst, darum ist der grofse Abfall von ihr erfolgt, darum ist sie heute fast nur eine Kirche der Pastoren. Die Erziehungsschule macht diesen Fehler wieder gut und erzieht endlich wieder zu Gnostikern. Sie denkt daran, dafs Jesus selbs gesagt hat: Mein Reich ist nicht von dieser Welt. Die Folge wird sein, dafs das religiöse Leben auch wieder zu der ihm innewohnenden Bedeutung im Volksleben gelangt.

Der L. J. U. bringt dem reiferen Schüler diesen inneren Entwicklungsgang der christlichen Religion zum Bewufstsein. Nachdem der Schüler den geschichtlichen Jesus kennen gelernt hat, wird ihm gezeigt, eine wie verschiedenartige bald mehr spirituelle, bald mehr materielle Gestaltung und Beurteilung dieser Jesus schon von seinen galiläischen Tagen an im Lauf der Jahrtausende erfahren hat. Wie manche die liebevolle leibliche Hilfe, die er bedrängten Menschenkindern neben und nach der seelischen Errettung zu teil werden liefs, dahin verkehrten, als habe seine Bedeutung im Mirakeltun bestanden, das er doch selbst überall zurückweist, wie die Spuren solcher sinnlich populären Auffassung bis in die Evangelien gedrungen sind, wie sie noch deutlicher als in dieser, in einer schier unendlichen apokryphen evangelischen Legendenliteratur zu finden sind. Von dieser empfiehlt es sich den Gereiften einige Proben vorzulegen, damit sie die Art dieser beschränkten sinnlich-religiösen Auffassung in ihrem Unterschiede von der geistig-religiösen Idee erkennen. Natürlich mufs jedes unpädagogisch kritische Verfahren vermieden werden. Die Furcht, dafs so Jesus zu einer »abstrakten Idee verflüchtigt werde,« ist völlig hinfällig. Jesus sagt doch selbst, dafs sein Reich »nicht von dieser Welt« ist, dafs er gekommen sei Seelen zu erretten, dafs seine Wirksamkeit eine religiös-sittliche sei. Alle soziale und materielle Tätigkeit entspringt bei ihm erst aus jener religiös-sittlichen. Jene ist eine zeitliche, diese eine ewige.

5. Die Reden Jesu im L. J. U. a) Als Hauptbeitrag zum Verständnis seiner Person, seines Lebens. — So müssen die Erzählungen der Evangelien dazu benutzt werden, um Jesu Wesen und Wirken, seine Gottes- und Weltanschauung in immer hellerem Lichte erscheinen zu lassen. Dazu dienen auch vor allem Jesu Worte. Diese sind zunächst in möglichst engem Zusammenhang mit seiner Person und seinem Leben zu behandeln. Beides findet in ihnen die beste Erläuterung. Wenn Jesus z. B. sagt: »Selig sind, die reines Herzens sind,« so ist er selbst die beste Veranschaulichung, eine Personifikation dieser Wahrheit. Wenn er verkündet: »Sorget nicht. Sehet die Lilien auf dem Felde.« »Des Menschen Sohn ist nicht gekommen, dafs er sich dienen lasse, sondern dafs er diene,« so finden wir beim Unterricht in all solchen Worten Beiträge zu Jesu Charakteristik. Alles Abstrakte und Gesuchte mufs der Unterricht bei Behandlung der Worte Jesu vermeiden. Er kann die Wirkung zumeist getrost der ihnen selbst innewohnenden Kraft überlassen. Sehr viele bedürfen keiner Auslegung, ja werden durch eine solche nur verlieren. Es genügt sie öfters feierlich — z. B. in

der Kapelle — zu verlesen. Die Dichter sind die besten Erklärer Jesu. Diese darf der L. J. U. nicht vergessen.

b) Die Behandlung der Gleichnisreden Jesu. Eine besondere Stelle in der Verkündigung Jesu nehmen ihrer Form wegen die Gleichnisse ein. Es gibt verschiedene Arten: kurze Vergleiche, Parabeln, Gleichniserzählungen usw. Sie sind nicht als Allegorien zu behandeln. Von dieser Redegattung haben wir im vierten Evangelium einige Beispiele: z. B.: »Ich bin der gute Hirte« (Joh. 10); »ich bin der Weinstock, ihr seid die Reben« (Joh. 15) usw. Während bei den Allegorien alle Einzelzüge zu »deuten« sind, kommt es bei Parabeln Jesu in den Synoptikern nur auf das »Tertium comparationis«, auf den einen springenden Punkt, die dem Welt- (Natur-) und dem Gottesreich gemeinsame Eigenschaft an. Denn in den Parabeln will Jesus einen Vorgang vom Gottesreich durch einen entsprechenden allbekannten aus dem alltäglichen Leben aufzeigen, beweisen, einleuchtend machen. Z. B. den Umfang und die Wirkung der Entwicklung des Gottesreiches am Wachsen der Senfstaude und an der Durchsäuerung des Teiges; z. B. ferner den Wert des Gottesreichs für den Menschen an dem der Perle für den Kaufmann, das Prinzip der Sünden vergebenden Liebe im Gottesreich gegenüber dem Reuigen an einem vom Vater wieder aufgenommenen verirrten Sohn usw. Durch falsche allegorische Behandlung dieser einfachen, herrlichen Reden Jesu sind diese Kleinodien innerhalb der gesamten Weltliteratur lange Zeit, ja noch heutzutage oft nicht zu ihrem Recht in der Erziehung gelangt. Freilich haben die beiden in den Evangelien selbst vorhandenen »Auslegungen«, die nicht das originale Gepräge des Geistes Jesu zeigen (Matth. 13, 18—23, 37—43), viel zu jenen Mifsdeutungen und Verdunkelungen beigetragen. Hier müssen ganz andere Bahnen eingeschlagen werden. (Vergl. A. Jülicher: Die Gleichnisreden Jesu und 6. Heft »Aus dem Pädagogischen Universitätsseminar zu Jena«, 10 Leitsätze. S. 151 ff.)

Aus dem unter 4. Gesagten ergibt sich, dafs die Zahl der Gleichniserzählungen in den Evangelien weit gröfser ist, als man bis heute zumeist annahm. Zu ihnen gehören nicht blofs Geschichten, wie die vom barmherzigen Samariter, vom reichen Mann und armen Lazarus, von den Weingärtnern, vom Hochzeitsmahl u. a., sondern auch solche, wie die Auferweckung des Lazarus, die Heilung des Blindgeborenen, die Speisung der 5000, die Verfluchung des Feigenbaumes, das Wandeln Jesu auf dem Meere, die Auferstehungserzählungen usw. Kurz alle solche, in denen ein seelisch-geistiger Vorgang aus dem Leben Jesu veranschaulicht wird durch ein entsprechendes oder entgegengesetztes Ereignis aus dem leiblich-materiellen Leben. Man vergleiche die herrlichen Worte Goethes über die Erzählung vom Wandeln Jesu auf dem Meer.

c) Die Gewinnung der Gottes- und Weltanschauung Jesu, der Idee des Reiches Gottes aus Jesu Verkündigung. Der L. J. U. mufs dafür sorgen, dafs die Worte Jesu, seine Gleichnisreden, Sprüche, usw. nicht zusammenhangslose Bruchstücke, nicht blofse gelegentlich gesprochene Aphorismen bleiben, sondern dafs sie zusammengefügt werden zu einer einheitlichen Gottes- und Weltanschauung, zur Religion Jesu. (System.) (Vergl. z. B. Flügel, die Sittenlehre Jesu.) In den Mittelpunkt dieser ist der Begriff des Gottesreiches zu stellen. Alles, was Jesus gesprochen hat, steht mit ihm in Zusammenhang. Man kann den Stoff etwa unter folgende Kategorien ordnen:

1. das Wesen des Gottesreiches. 2. der Wert des Gottesreiches. 3. die Glieder des Gottesreiches. 4. die Pflichten der Glieder des Gottesreiches. 5. das Verhältnis von Welt- und Gottesreich. 6. Der Bringer des Gottesreiches.

Eine derartige aufs Evangelium aufgebaute religiös-sittliche Unterweisung ersetzt den herkömmlichen dogmatischen Unterricht nach der Augustana und dem Katechismus mehr als vollständig. Bei ihm würde endlich einmal die neue religiös-sittliche Offenbarung, die Jesus der Menschheit gebracht hat, zu ihrem Rechte gelangen. Wer weifs denn bis heute von denen, die alle Dogmen über Jesus genau kennen und an allen Buchstaben der »Wunder«geschichten über ihn genau festhalten — wobei sie allerdings durch die inhaltliche Verschiedenheit der Darstellung nicht selten in nicht geringe Not geraten — was Jesus eigentlich mit dem Reiche

Gottes gemeint hat? Kaum einer von ihnen. Sie glauben zumeist, es sei der »Himmel« droben, in den sie nach ihrem Tode gelangen würden. Sie sollten sich das Wort Jesu Luk. 17. 21 überlegen. Nicht eine lokale, irdisch- oder himmlisch materielle, transcendentale, sondern eine religiös-sittliche Anschauung vom Gottesreich als der immanenten im Makro- wie Mikrokosmos, der Welt um den Menschen und in ihm wirkenden religiös-sittlichen Idee, ist endlich den Schülern zu bringen. Damit wird Jesu Vermächtnis für die moderne Welt nutzbar gemacht. Bisher liegt sein Testament zumeist noch versiegelt im Schrein. Man hat in der Jugend- und Volkserziehung fast nur »das Grab des Propheten geschmückt,« ihm einen hohen Titel (Sohn Gottes, zweite Person der Trinität) gegeben. Doch sein Wesen selbst, sein Charakter, seine Verkündigung ist den meisten Christen ein Rätsel geblieben. Wenn jedoch Jesus in unserm Innern charakterbildende Gestalt gewinnen soll, so müssen wir ihn genau kennen, mufs uns vor allem auch sein Charakter vertraut sein.

6. Die Beurteilung, Charakteristik Jesu im L. J. U. a) Die Charakteristik selbst. Welches Charakterbild Jesu wird bei unserem L. J. U. entstehen? Wird es religiös-sittlich bildende Kraft haben? Hier mufs unser Plan entweder sich bewähren oder scheitern. Der Raum fehlt uns, eine Charakteristik des geschichtlichen Jesus zu geben. Sie ist in den Darstellungen und bei Dichtern wie Sallet zu finden. Wir haben für die Schule eine im sechsten Seminarheft S. 85 ff. zu entwerfen versucht. Hier können wir nur einige Grundsätze aufstellen.

Unser L. J. U. hat dafür zu sorgen, dafs Jesus vertraut und lieb werde in seiner charaktervollen Gröfse, seinem heroischen Mute, unbeugsamen Willen und dabei doch so weichen, mitleidsvollen Fühlen und Empfinden; in seiner Hoheit und doch so vertrauenerweckenden Herablassung, Hingebung für alle; in seiner Bedeutung als Herr und als Diener für alle zugleich; in seinem Vertrauen zu Gott und der Menschheit, auch den Tiefstgesunkenen in ihr; in seiner unbestechlichen Gerechtigkeits- und Wahrheitsliebe, seinem sittlichen Ernst und seiner Milde und Barmherzigkeit zugleich, kurz, dafs er als ein hoch über uns alle ragender sittlich-religiöser Held, Prophet und Führer zum Ideal, der für die Weltgeschichte von gröfster Bedeutung geworden ist, und zugleich als ein uns zu sich emporziehender, neben uns kämpfender Freund und Genosse, von dem es auch galt »nil humani a me alienum esse puto«, nichts Menschliches erachte ich mir fremd, anschaulich, ergreifend vor der Seele der Schüler zu stehen, in ihren Herzen zu wohnen kommt.

b) Die charakterbildende Kraft des geschichtlichen Jesus. Kein billig Denkender wird diesem geschichtlichen Jesus, der vermöge seines seelischen Reichtums stets eine sehr verschiedenartige Beurteilung finden wird, je nach der geistigen Beschaffenheit des Beurteilers, die charakterbildende Kraft abstreiten. Ob der dogmatische Gottmensch Christus sie in dem Mafse besitzt, wollen wir hier nicht untersuchen. Jedenfalls steht aber der historische Mensch Jesus dem Kinde und Jüngling viel näher, als der Gott Christus. Und jedenfalls steigt ersterer in seiner Gröfse, seiner sittlichen Kraft ungeheuer, wenn er als Mensch im schwersten Kampfe innerhalb der Menschheitsgeschichte vermöge der in ihm wohnenden sittlich-religiösen Stärke und Genialität in unermüdlichem Ringen mit dem Bösen in der Welt den Sieg gewann, als wenn Christus der Gott, in seiner Verwandlung als Mensch für eine kurze Spanne Zeit hier eine vorherbestimmte und ihm zuerteilte Rolle spielte, die eben so und nicht anders verlaufen konnte und dann nach dieser seiner menschlichen Episode wieder in seine göttliche Würde zurückkehrte, die er seit Begründung der Welt (als λόγος bei Gott) besessen hatte. Die Begeisterung für solchen dogmatischen Christus ist mindestens der modernen Menschheit stark abhanden gekommen. Kann sie überhaupt je wieder geweckt werden? Dagegen ist gerade der historische, religiös-sittliche Held Jesus das, was die Menschheit heute braucht. Sein Vertrauen mufs und wird sie aufrichten, es soll sie wieder zum Idealismus befähigen gegenüber der scheinbar erbarmungslosen Gesetzmäfsigkeit im Weltall und dem sinnlosen Kampfe ums Dasein. Seine Barmherzigkeit mufs heute noch mehr wie früher dazu antreiben und befähigen,

den Kampf gegen die Unbarmherzigkeit, seine Selbstlosigkeit dazu, die Fehde gegen die rücksichtslose Selbstsucht innerhalb der modernen menschlichen Gesellschaft aufzunehmen. Da dieser Jesus als Mensch allen Hindernissen, ja seinem Tode als Verbrecher am Galgen zum Trotz so viel für die Menschheit schliefslich erreicht hat, da er bis heute eigentlich noch nicht getötet werden konnte, so kann er als Mensch auch uns Menschenkindern Mut und Kraft verleihen, ebenso mutig und erfolgreich wie er den Kampf gegen das Böse zu beginnen. Tritt er dagegen als Gott unsern Schülern oder uns entgegen, so wird er uns nur entmutigen. Denn wir könnten dann vermöge der unendlichen Kluft zwischen ihm und uns, ihm uns nie nähern, nie nachkommen, Mutlosigkeit würde die Folge sein, — oder bequemer Verlafs auf das, was er »für uns« getan hat. Der dogmatische Gottmensch Christus kann nie als Held, niemals als Mann kühner, weltüberwindender, aktiver Tat zur Nachfolge im Kampf entflammen, sondern nur als »leidendes Lamm Gottes« »der Welt Sünde tragen«. Die einzige Stimmung, die er bei dem fröhlich und frisch ins Leben blickenden Knaben erwecken kann, ist Mitleid. Doch, wie kann Bewunderung, Begeisterung, Nachfolgeeifer für jemanden gehegt werden, der vermöge seiner göttlichen Natur über alle irdischen Schranken erhaben war; der nur den einen Zweck hatte, vermöge göttlicher Vorherbestimmung Sühnopfer für der Welt Sünde zu sein, die Tat Adams und Evas wieder gut zu machen durch seinen Tod? Darum kommt fürs Dogma fast nur dieser sowie seine wunderbare Geburt und sein Leiden in Betracht (vergl. die Aufzählung im zweiten Artikel). Ja, selbst die Empfindung des Mitleids kann gegenüber dem Gottmenschen Christus niemals so stark sein, als gegenüber dem Menschen Jesus. Denn ersterer war ja vorher und wird ja nachher als zweite Person der Trinität reichlich entschädigt für die kurze Episode seiner irdischen Wallfahrt. — Vom dogmatischen Christus erfahren die Schüler, dafs er in einem einmaligen Akte, in seinem Tode am Kreuz als von vornherein vollkommener, vom heiligen Geiste empfangener Gottmensch die Menschheit für immer erlöst hat und, dafs es nur des »Glaubens« an diesen seinen Opfertod für uns bedarf, um »Sündenvergebung, Leben und ewige Seligkeit« zu erlangen. Der historische Jesus jedoch verkündet ihnen nicht nur, dafs sie seine Jünger werden müssen, ihm nachfolgen sollen, d. h. wie er ringen, arbeiten, kämpfen, entbehren, rastlos an ihrer Vervollkommnung arbeiten, Früchte bringen, auf jedes ihrer Worte achten, jeden unlauteren Gedanken aus ihrem Innern verbannen, jede Unbarmherzigkeit, Lieblosigkeit, Selbstgerechtigkeit meiden müssen, wenn sie Glieder des Gottesreiches werden, wenn sie nicht abgehauen und ins Feuer geworfen werden wollen; er zeigt ihnen nicht nur, wie sie bei dem allen zu verfahren haben; er gibt ihnen selbst das ergreifendste Beispiel eines solchen Ringens nach religiös-sittlicher Vollkommenheit, nach Frieden mit Gott, nach Mitgliedschaft zum Gottesreich. Sollte dieser historische Jesus an sittlich erziehlicher Kraft dem dogmatischen nachstehen?

Hier wird mancher vielleicht noch dies Bedenken haben: »Jesus erklärt sich in den Evangelien selbst für den Sohn Gottes, für den Messias, nimmt göttliche Würde für sich in Anspruch?« Dem ist erstens entgegenzuhalten, dafs eben auch »Sohn Gottes« nur ein bildlicher Ausdruck ist. Er bezeichnet ebensowenig ein physisches oder metaphysisches Verhältnis zu Gott wie die Worte: Knecht, Hirte, Auserwählter, Gesalbter, Sprofs, Geliebter, »Ehefrau« Gottes. Alle diese Ausdrücke stammen aus dem Alten Testamente und haben aus ihm ihren ganz bestimmten geschichtlichen Sinn. Der alttestamentlichen Gottesauffassung liegt doch wahrlich nichts ferner, als neben dem »einen« Gott noch »andere Götter« oder Gotteskinder im buchstäblichen Sinne anzunehmen. (Gen. 6 ist ein fremder mytholog. Rest.) Im alten Testamente werden alle diese Ausdrücke, die eben nur das besonders nahe Verhältnis zu Gott bezeichnen sollen, auf das ganze Volk, den König, die Propheten usw. angewandt. Jesus selbst sagt ja doch wahrlich deutlich genug, dafs nach seiner Meinung alle Menschen »Söhne« des himmlischen Vaters sind. Gestatte man ihm darum dann doch auch, sich selbst für einen solchen zu halten und so zu nennen

Und unter dem Messias hat das alte Testament sich niemals eine Art von Gott oder Übermenschen vorgestellt, sondern einfach einen, natürlich besonders bedeutenden, Menschen. Es heifst übersetzt weiter nichts als »Gesalbter«. Werden doch im alten Testament ganz bestimmte geschichtliche Persönlichkeiten, ja sogar Nichtisraeliten!, als Messias erklärt. So z. B. Koresch = Kyros! im zweiten Jesaia 44, 28. 45, 1 ff. 48, 14) und Serubabel und Josua in Haggai 2, 23 und Sacharja 6, 9—15. Dem Schüler der Erziehungsschule, der die Propheten kennen gelernt hat, sind alle jene Namen etwas ebenso Vertrautes wie die des Gottesreiches, des Menschensohnes usw. Wir sehen hier wieder einen Grund für die Notwendigkeit der Behandlung der alttestamentlichen Propheten in der Schule. Auch hier gilt es, den bildlichen Charakter der Schrift endlich zu seinem Recht kommen zu lassen. (S. Art. Prophetismus.) Und zweitens mufs man sich doch bei der neutestamentlichen Literatur vergegenwärtigen, dafs wir es nur in einem ganz geringen Teil dieser, in einigen Reden der synoptischen Evangelien, mit Worten Jesu selbst zu tun haben, in den meisten Fällen z. B. in den paulinischen, johanneischen, petrinischen Schriften, im Hebräerbrief usw. mit den Anschauungen einer späteren Zeit, mit der Meinung von Menschen über Jesus, die Jesus garnicht persönlich gekannt haben. Es sind ja sehr verschiedenartige, im allgemeinen sehr ungleiche Bilder, die in diesen Schriften von jener Gestalt gezeichnet werden. Während in der Literatur, die dem historischen Jesus zeitlich am nächsten ist, z. B. im Marcusevangelium, die rein menschliche Gestalt deutlich hervortritt, so dafs Jesus hier z. B. die Bezeichnung »gut« und »Meister« für sich ablehnt (vergl. Marc. 10, 17), wird er in den anderen Schriften zum übermenschlichen Wesen und vollzieht sich so der Übergang zum Dogma über ihn. Das Gleiche ist mit allen Religionsstiftern der Fall gewesen (vergl. Buddha), und aller Kampf dieser grofsen Männer gegen solche Verhimmelung ist vergeblich gewesen. Alles dies darf aber den Erzieher nicht abhalten, der ursprünglichen Wahrheit die Ehre zu geben, zumal diese hier wie überall allein erziehlich wirksam ist.

7. Die Vergleichung im L. J. U. Wenn der Schüler mit einer Person oder Sache völlig vertraut gemacht werden soll, so müssen diese mit anderen, die er bereits kennt, verglichen werden. Auch der L. J. U. darf diese Tätigkeit nicht unterlassen. Allerdings bei der dogmatischen zweiten Person der Trinität ist jeder Vergleich mit Menschen ausgeschlossen. Anders bei unserm geschichtlichen Jesus. Wir haben es erfahren, dafs Jesus durch solchen Vergleich auch mit den bedeutendsten Männern der Weltgeschichte nur noch verehrungswürdiger erscheint.

Wie die Vergleichung Jesu und seiner Verkündigung mit dem gesamten bis dahin bekannten Stoff im einzelnen durchzuführen ist, kann hier natürlich nicht ausgeführt werden. Nur als Grundsatz ist festzustellen, dafs eine solche bei jeder Einheit stattzufinden hat, und dafs dann zum Schlufs das ganze Material zu sammeln ist zum Zweck der Charakteristik Jesu. Spricht Jesus z. B. über die Bedingungen zum Eintritt ins Gottesreich, so denken wir an die entsprechenden Forderungen der Propheten. Stehen wir bei seiner Berufung bei der Taufe, so erinnern wir ans entsprechende Ereignis im Leben des Amos, Jesaia, Jeremia. Verweilen wir bei seiner Gefangennahme, so ziehen wir die des Jeremia oder Sokrates zum Vergleiche heran. Hören wir Jesu sittlichen Grundsatz über das Verhältnis zum Nächsten, so vergleichen wir ihn z. B. mit Kants kategorischem Imperativ. Fühlen wir uns ergriffen von seinem Tode, so lesen wir danach vielleicht den entsprechenden Abschnitt aus Platos Phaedon über Sokrates Tod usw. So lassen wir beim L. J. U. eine zweifache Wechselwirkung stattfinden. Einmal machen wir uns mit Jesus vertraut, indem wir allen uns bekannt gewordenen Stoff aus der Weltgeschichte zu seiner Beleuchtung heranziehen. Und sodann lassen wir an der uns so vertraut werdenden Gestalt Jesu unsere Zöglinge alles messen, was uns und ihnen von nun an im Menschheitsleben entgegentritt — besonders auch im eigenen. »Was würde Jesus dazu sagen?« Diese Frage mufs im Herzen durch einen guten L. J. U. eine unvergefsliche geworden sein. Und Jesu Fühlen, Denken und Wollen mufs ihm so vertraut geworden sein, dafs der

alle Gnostiker, Mystiker, reformatorisch-religiösen Bewegungen auf — man denke z. B. an Thomas Akempis, Nachfolge Christi. — Das Leben jedes Frommen ist uns ein Zeugnis dafür. — Ja, nicht blofs Jesus wollte so aufgefafst sein und fortwirken, sondern alle grofsen religiös-sittlichen Heroen der Menschheit, vor allem auch Buddha. Die typischen Erlebnisse, die wir vorhin bei Jesus kennen lernten, finden wir, natürlich in der durch die andersartige Zeit und Kultur bedingten Veränderung, auch bei ihm.

Man darf und braucht mit dem Beginn des typischen Lebens Jesu nicht solange zu warten, bis das individuelle beendigt ist. Teile beider treten bei passender Gelegenheit immer zusammen auf. Jedoch wird man der Klarheit halber gut tun, das generelle Leben Jesu in seiner Vollständigkeit erst aufzurollen, nachdem der geschichtliche L. J. U. abgeschlossen ist. — Was soll denn dann eigentlich der Schüler erfahren? Die höchst einfache und doch unendlich schwere Sache: »Wie habe ich als Christ, als Jünger Jesu, als Glied des Gottesreiches zu leben und zu sterben?«

Auch bei dieser Behandlung Jesus' als Typus des wahren Menschen wird der historische Boden nicht verlassen und die geschichtliche Persönlichkeit nicht zur — »abstrakten Idee verflüchtigt«. Denn jene Typisierung tritt immer erst dann auf, nachdem das individuelle geschichtliche Bild Jesu völlig deutlich erfafst ist. Doch ist jenes Fortschreiten von der Einzelpersönlichkeit zur Idee notwendig, wenn die erstere wirklich zu starker Wirkung für alle Zeiten gelangen soll. Was Jesus vor nunmehr bald 2000 Jahren in anderem Lande anderen Menschen getan hat, kann das uns viel helfen? Kommt es nicht darauf an, was er in uns und durch uns heute und morgen und in aller Zeit zu wirken vermag?

Die Durchführung der angegebenen Grundsätze im L. J. U. wird zur Förderung der Charakterbildung der Jugend dienen, wenn sie durch Männer und Frauen erfolgt, die selbst starke religiös-sittliche Persönlichkeiten sind. Denn wer Jesus nicht kongenial [illegible], der wird durch einen L. J. U. wohl [illegible]ntnisse, aber kaum die Gesinnung und [illegible] erzeugen können, um deren Hervorbringung willen Jesus gelebt hat. Wer jedoch auch als Lehrer wahrer Jünger Jesu ist — und diese Jüngerschaft ist an keine dogmatische Meinung über ihn gebunden — der wird nicht blofs durch das Beispiel seines eigenen Lebens vor den Schülern, sondern durch den Charakter, den er dem gesamten Leben der Angehörigen der Erziehungsschule aufzuprägen weifs, den Hauptbeitrag liefern zur Erziehung im Leben und in der Religion Jesu.

Zum Schlufs gestatte man noch die folgende Bemerkung: Jesus ist eine so feine eigenartige Persönlichkeit und die Evangelien lassen uns so schwer zu dieser gelangen, dafs Jahre dazu nötig sind, bis man mit dieser Gestalt vertraut wird. Auch dann noch wird einem manches Geheimnis des Lebens Jesu ungelöst bleiben. Das ist kein Schaden. Der Lehrer, aber auch der Schüler soll wissen, dafs wir mit unserem Verstande nicht alles erkennen können, dafs stets ein grofses Gebiet als »Geheimnis« uns verborgen bleibt, das deshalb durchaus nicht weniger wirkungsvoll zu sein braucht. Gerade einer solchen Persönlichkeit gegenüber wäre es ganz verfehlt, alles »erklären« zu wollen. Innere Scheu, Ehrfurcht soll vor allem einer grofsen Person und Idee gegenüber empfunden werden. Solche Gestalt will sich nicht und soll man nicht jedermann aufdrängen wollen. Dazu ist sie zu gut, zu hehr. Ohne dafs viel Worte und viel Wesens gemacht wird, wird sie in der Stille wirken auf die, welche vermöge ihrer Seelenverwandtschaft sich zu ihr hingezogen fühlen.

Grundsätze für die Behandlung des Lebenjesuunterrichts in der Erziehungsschule

1. Der L. J. U. steht im Mittelpunkt des gesamten Religionsunterrichts in der Erziehungsschule; der ihm vorangehende oder folgende Religionsunterricht ist mit ihm in Verbindung zu setzen.

2. Ziel des L. J. U. ist es, dem Zögling innerlich zu ermöglichen, sich der religiös-sittlichen Charakterstärke Jesu anzunähern.

3. Als ein Mittel zur Erreichung dieses Zieles dient ein zweifacher L. J. U. und zwar ein naiv kindlich und ein geschichtlich treu gehaltener.

4. Beim geschichtlich-treuen L. J. U. kommt es darauf an, ein möglichst anschauliches, spannendes, ergreifendes Bild der Entwicklung Jesu zu geben.

a) Hierauf ist vorzubereiten durch einen anschaulichen Unterricht in der Religionsgeschichte bis auf Jesus (I. altgermanische [altindische] und altisraelitische Volksreligion, II. altprophetisch-sittliche Religion in Israel, Griechenland, [Indien].) b) Bei diesem sind zu verwerten die gesicherten Ergebnisse der wissenschaftlichen Lebenjesu-Forschung. c) Für diesen ist eine auf Grund der Forschung gesichteter und geordneter Text der Evangelien zu beschaffen. d) Bei der Auslegung dieses Textes sind alle materiellen Vorgänge, die buchstäblich genommen »Mirakel« darstellen, als religiös-sittliche aufzufassen. So sind viele »Wundergeschichten« darzustellen als Einkleidungsformen innerer Ereignisse in Jesus, als Gleichniserzählungen über den Verlauf seines Lebens und über die Wirkung, die er auf andere ausübte. e) Hierbei ist alles lediglich Kritisch-Historische zu vermeiden und nie die religiös-ethisch-erziehliche Seite des L. J. U. aufser acht zu lassen. f) Auf eine beurteilende Charakteristik Jesu ist ebensowenig wie auf eine Vergleichung Jesu mit den übrigen religiös-sittlichen Heroen der Menschheit und auf eine Zusammenfügung seiner Verkündigung zu einer »Religion Jesu,« in deren Mittelpunkt der Begriff des (immanenten, religiös-sittlich-ideellen) Reiches Gottes steht. g) Jesu Charakter ist unter Wahrung geschichtlicher Treue, unter prinzipieller Anerkennung seiner menschlichen Natur in einer dem Wesen der Jugend ergreifbaren Weise zu entwickeln. Sein aktives Heldentum mufs dabei in den Vordergrund treten. h) Mit einem Urteil über Jesu Person und Wert ist im L. J. U. nicht zu beginnen; es ist auch nicht aufzudrängen. Der Zögling ist dazu zu erziehen aus freier Seele, nicht ein dogmatisches, sondern ein sittlich-religiöses Bild von ihm in sich zu gestalten.

5. Bei dem »generellen« Leben Jesu (welches das geschichtliche bereits zu begleiten hat und das mit dem Schlufs des geschichtlichen auch zur Vollständigkeit zu bringen ist) kommt es darauf an, dafs Jesus aus einer individuell geschichtlichen Person aufserhalb des Zöglings zu einer religiös-sittlichen Kraft in ihm werde.

6. Neben dem L. J. U. in der Klasse ist nie aufser acht zu lassen die Erziehung zur Nachfolge Jesu im gesamten Leben des Zöglings. (Vergl. den betr. Abschn. in des Verf. Buch: »Emlohstobba« Berlin, Dümmler.)

Literatur: Meltzer, »Zum evangel. Religionsunterr. Dresden 1905. — Zur Vorbereitung auf den Leben-Jesu-Unterricht: Übersetzung des N. Test. von Weizsäcker. — Nippold, Der Entwicklungsgang des Lebens Jesu. — Huck, Synopse der ersten Evangel. Tübingen. — Handkommentar für die Evangelien von Heinr. Holtzmann. Ebenda. — Wernle, Die Quellen des Lebens Jesu. Halle. — O. Schmiedel, Die Hauptprobleme des Lebens Jesu. Fornburg. — Leben Jesu: P. W. Schmidt, Die Geschichte Jesu. Tübingen. — Keim, Geschichte Jesu. Zürich. — E. Neumann, Jesus, wo er geschichtlich war. Freiburg. — Bousset, Jesus. Halle. — Zur unterrichtlichen Behandlung: Weinel, Die Gleichnisse Jesu. Leipzig. — Witzmann, Die unterrichtliche Behandlung der Gleichnisse Jesu. Dresden. — B. Otto, Die Wunder Jesu in der Schule. Ebenda. — Präparationen zum Leben-Jesu-Unterricht: Staude, Thrändorf u. Meltzer. Dresden. — Reukauf u. Heyn, Geschichte Jesu. Leipzig.

Schlofs Bieberstein b. Fulda. H. Lietz.

Lebensart

1. Weiterer und engerer Sinn. 2. Wichtigkeit in der Erziehung.

1. In einem **weiteren und in einem engeren Sinne** tritt uns das Wort Lebensart entgegen. Im allgemeinen verstehen wir darunter die subjektive Erscheinungsform, in der sich das innere Leben eines Volkes oder eines Einzelmenschen offenbart. Für den letzteren gilt dies freilich nur solange, als seine Lebensart nicht jenes überfeinerte, heuchlerische Wesen annimmt, mit der man seine Umgebung absichtlich täuscht. Jedes Volk, und innerhalb desselben jedes Individuum hat seine eigene Lebensart. Wunderbarerweise stören sich beide nicht, wenn jeder Teil naturgemäfs bleibt. Doch kann man die Lebensart eines anderen Volkes annehmen; man kann z. B. als geborener Russe ein echter Franzose, ein ganzer Amerikaner usw. werden. Wie viel dabei von der ursprünglichen angelegten Lebensart aufgegeben werden mufs, ist schwer zu sagen. Die Lebens-

alle Gnostiker, Mystiker, reformatorisch-religiösen Bewegungen auf — man denke z. B. an Thomas Akempis, Nachfolge Christi. — Das Leben jedes Frommen ist uns ein Zeugnis dafür. — Ja, nicht blofs Jesus wollte so aufgefafst sein und fortwirken, sondern alle grofsen religiös-sittlichen Heroen der Menschheit, vor allem auch Buddha. Die typischen Erlebnisse, die wir vorhin bei Jesus kennen lernten, finden wir, natürlich in der durch die andersartige Zeit und Kultur bedingten Veränderung, auch bei ihm.

Man darf und braucht mit dem Beginn des typischen Lebens Jesu nicht solange zu warten, bis das individuelle beendigt ist. Teile beider treten bei passender Gelegenheit immer zusammen auf. Jedoch wird man der Klarheit halber gut tun, das generelle Leben Jesu in seiner Vollständigkeit erst aufzurollen, nachdem der geschichtliche L. J. U. abgeschlossen ist. — Was soll denn dann eigentlich der Schüler erfahren? Die höchst einfache und doch unendlich schwere Sache: »Wie habe ich als Christ, als Jünger Jesu, als Glied des Gottesreiches zu leben und zu sterben?«

Auch bei dieser Behandlung Jesus' als Typus des wahren Menschen wird der historische Boden nicht verlassen und die geschichtliche Persönlichkeit nicht zur — »abstrakten Idee verflüchtigt«. Denn jene Typisierung tritt immer erst dann auf, nachdem das individuelle geschichtliche Bild Jesu völlig deutlich erfafst ist. Doch ist jenes Fortschreiten von der Einzelpersönlichkeit zur Idee notwendig, wenn die erstere wirklich zu starker Wirkung für alle Zeiten gelangen soll. Was Jesus vor nunmehr bald 2000 Jahren in anderem Lande anderen Menschen getan hat, kann das uns viel helfen? Kommt es nicht darauf an, was er in uns und durch uns heute und morgen und in aller Zeit zu wirken vermag?

Die Durchführung der angegebenen Grundsätze im L. J. U. wird zur Förderung der Charakterbildung der Jugend dienen, wenn sie durch Männer und Frauen erfolgt, die selbst starke religiös-sittliche Persönlichkeiten sind. Denn wer Jesus nicht kongenial ist, der wird durch einen L. J. U. wohl Kenntnisse, aber kaum die Gesinnung und Taten erzeugen können, um deren Hervorbringung willen Jesus gelebt hat. Wer jedoch auch als Lehrer wahrer Jünger Jesu ist — und diese Jüngerschaft ist an keine dogmatische Meinung über ihn gebunden — der wird nicht blofs durch das Beispiel seines eigenen Lebens vor den Schülern, sondern durch den Charakter, den er dem gesamten Leben der Angehörigen der Erziehungsschule aufzuprägen weifs, den Hauptbeitrag liefern zur Erziehung im Leben und in der Religion Jesu.

Zum Schlufs gestatte man noch die folgende Bemerkung: Jesus ist eine so feine eigenartige Persönlichkeit und die Evangelien lassen uns so schwer zu dieser gelangen, dafs Jahre dazu nötig sind, bis man mit dieser Gestalt vertraut wird. Auch dann noch wird einem manches Geheimnis des Lebens Jesu ungelöst bleiben. Das ist kein Schaden. Der Lehrer, aber auch der Schüler soll wissen, dafs wir mit unserem Verstande nicht alles erkennen können, dafs stets ein grofses Gebiet als »Geheimnis« uns verborgen bleibt, das deshalb durchaus nicht weniger wirkungsvoll zu sein braucht. Gerade einer solchen Persönlichkeit gegenüber wäre es ganz verfehlt, alles »erklären« zu wollen. Innere Scheu, Ehrfurcht soll vor allem einer grofsen Person und Idee gegenüber empfunden werden. Solche Gestalt will sich nicht und soll man nicht jedermann aufdrängen wollen. Dazu ist sie zu gut, zu hehr. Ohne dafs viel Worte und viel Wesens gemacht wird, wird sie in der Stille wirken auf die, welche vermöge ihrer Seelenverwandtschaft sich zu ihr hingezogen fühlen.

Grundsätze für die Behandlung des Lebenjesuunterrichts in der Erziehungsschule

1. Der L. J. U. steht im Mittelpunkt des gesamten Religionsunterrichts in der Erziehungsschule; der ihm vorangehende oder folgende Religionsunterricht ist mit ihm in Verbindung zu setzen.

2. Ziel des L. J. U. ist es, dem Zögling innerlich zu ermöglichen, sich der religiös-sittlichen Charakterstärke Jesu anzunähern.

3. Als ein Mittel zur Erreichung dieses Zieles dient ein zweifacher L. J. U. und zwar ein naiv kindlich und ein geschichtlich treu gehaltener.

Er bezeichnet damit eine »den durchschnittlichen äufseren Lebensverhältnissen entsprechende Auswahl und Zahl von Arten und Individuen, welche sich gegenseitig bedingen und durch Fortpflanzung in einem abgemessenen Gebiet dauernd erhalten«. Das ist also die wissenschaftliche Definition. Möbius fand bei Untersuchung der Austernbänke an der schleswigschen Westküste, dafs auf denselben eine gewisse Summe verschiedenartigen Lebens existierte und zwar bald in dieser, bald in jener Form überwiegend, je nach den Umständen. Auch jedes Feld ist in Möbius' Sinn eine Biocoenose, sofern es gemäfs den natürlichen Verhältnissen von Boden, Feuchtigkeit usw. ein gewisses Höchstquantum von Pflanzenwuchs dieser oder jener Gestalt, Kraut oder Unkraut erzeugt. Ähnliches der Wald, ein Fischteich u. a. m.

Es ist klar, dafs die Kenntnis der einschlägigen Verhältnisse für die Volkswirtschaft von aufserordentlicher Bedeutung ist. Der sorgsame Landmann sucht seinen Acker, der Gärtner seinen Garten möglichst von Unkraut zu reinigen, denn wo solches wächst, kann der Boden keine Nutzpflanzen hervorbringen. Der Forstwirt hat darauf zu achten, dafs die Bäume dieses oder jenes Reviers nicht zu dicht ineinander wachsen — es wird dazwischen ausgeschlagen — aber auch darauf, dafs er die übrigbleibenden nicht über ein gewisses Alter hinaus wachsen läfst, weil sie sonst »zum Schaden stehen«, nämlich jährlich nicht soviel Holz ansetzen, wie der eingenommene Platz in einer jüngeren Generation erzeugen könnte. Hier greift der Mensch also ein, weil er seine besonderen Zwecke hat. Ähnlich macht er's in Bezug auf die Auswahl der Arten. — Auch der Fischzüchter verfährt nach ähnlichen Prinzipien. Die junge Brut in Karpfenteichen läfst er durch Hechte verzehren, damit sie den Mastfischen nicht die Nahrung schmälern kann. Einen Beweis für die Wichtigkeit, die man auch anderweitig der Erforschung der inneren Lebensbedingungen von Biocoenosen beilegt, liefert die Einrichtung von biologischen Stationen, für Süfswassertiere z. B. in Plön (in Holstein), für Seetiere auf Helgoland. Diese Anstalten haben den Zweck, die speziellen Lebensbedingungen der Wassertiere (und -Pflanzen) zu untersuchen, welche Temperaturen, welches Wasser, welche Nährtiere und Nährpflanzen, was für Brutstellen usw. ihrer Entwicklung förderlich, welche Rivalen oder Feinde hinderlich und wie dieselben zu bekämpfen sind, damit der Mensch Mittel gewinne, seine Edelfische zu schützen und ihre Ausbildung zu befördern, sie auch an andere geeignete Orte zu verpflanzen. Wenn diese Anstalten zunächst auch nur wissenschaftlichen Zwecken zu dienen scheinen, sofern sie Gelegenheit bieten, zu erforschen, welche »Auswahl von Arten«, welche »Zahl von Individuen« unter den wo möglich günstig gesteigerten »äufseren Lebensverhältnissen« in diesem »abgemessenen Gebiet sich dauernd erhalten,« so verfolgen sie nach obigem doch auch eine eminent praktische Aufgabe.

So wichtig demnach die Kenntnis der Lebensbedingungen einer bestimmten Biocoenose für eine bestimmte Tätigkeit des Volkswirtes ist, so können wir obige Definition für den Schulunterricht doch nicht fruchtbar machen, denn es würden zu umfassende Spezialkenntnisse erforderlich sein. Und doch wäre eine Anbahnung des Verständnisses einer Biocoenose durch die Schule auch von ungemein hohem idealen und materiellen Interesse — wenn auch nur eine Anbahnung des Verständnisses, damit das künftige Volk solchen Aufgaben, wie sie oben angedeutet sind, nicht fremd gegenüberstehe, sondern sie möglichst fördere. Die Grundzüge liegen schon in dem denkenden Teil der Bevölkerung. Warum läfst der Müller am Dorfteich jahraus, jahrein auf dem Boden seiner Scheuer eine Marderfamilie hausen, die selbst bei hellem Tage ohne Scheu auf dem Strohdach spielt? »Wenn sie mir auch dann und wann ein Taube, ein Huhn wegholen, so vertilgen sie andrerseits eine Unmasse Mäuse, die mir in meinen Korn- und Mehlvorräten viel mehr schaden, als die Marder unter meinem Geflügel.« Aus ähnlichen Gründen duldet auch der »nicht studierte« Jäger eine bestimmte Anzahl Füchse in seinem Jagdrevier. Und wenn die Landbesitzer unserer Marsch in dem zur Rede stehenden Punkt etwas weitsichtiger wären, so würden sie sich nicht bemühen, die Störche auszurotten, da

ihre Felder um so mehr unter Mäusefrafs leiden.

Fassen wir den Begriff einer Lebensgemeinschaft für die Schule einfach dergestalt, dafs dem Lehrer ermöglicht ist, die einzelnen Momente den Schülern anschaulich klar zu machen, folgendermafsen:*) Eine Lebensgemeinschaft ist eine Gesamtheit von Wesen in einem begrenzten Gebiet, die gemäfs dem inneren Gesetze der Erhaltungsmäfsigkeit zusammenleben, weil sie unter denselben chemisch-physikalischen Bedingungen (Einflüssen) existieren und aufserdem vielfach voneinander, jedenfalls von dem Ganzen abhängig sind, resp. aufeinander und das Ganze einwirken.**)

Die Lebensgemeinschaft ist also »eine Gesamtheit von Wesen, die gemäfs dem inneren Gesetze der Erhaltungsmäfsigkeit zusammenleben«. Jedes Lebwesen ist so ausgerüstet, dafs es existieren kann, (sonst würde es eben nicht existieren) und das Streben, sich zu erhalten, liegt in seiner innersten Natur. Selbstmord kommt unter Tieren nicht vor. Es bleibt vorläufig die Frage offen, wie sie hierher gekommen sind, ob durch selbsttätige Wanderschaft, oder durch Einwirkung des Menschen, oder zufällig durch Naturkräfte, wie Luft- und Wasserströmungen oder Tiere. Wohl aber mufs das einzelne Wesen nach seinen Bedürfnissen von Luft, Licht, Boden, Wasser, Umgebung, Nahrung usw. betrachtet werden, damit erkannt wird, unter welchen »chemisch - physikalischen Bedingungen« dieses Wesen existiert. Aus Vergleichungen ergaben sich bald die Ursachen ihres Zusammenlebens, sowie ihre Abhängigkeit und Einwirkung auf einzelne und Gesamtheit. Zur Verdeutlichung des letzteren sei nur auf einen Vergleich der Ansiedler und Besucher in Laub- und Nadelwald hingewiesen. Als ausführlicheres Beispiel diene folgendes: Raps gedeiht nicht auf jedem Boden, z. B. sieht man ihn nirgends auf Heideland. Eine einfache Untersuchung seines Bodens durch Schlämmen usw. (s. »Dorfteich« S. 229: Der Grund des Teiches!) lehrt, dafs die Pflanze lehmhaltigen, sehr fruchtbaren Boden zu ihrem Gedeihen bedarf. Andere Pflanzen von gleichem Bedürfnis (Unkräuter) siedeln sich in ihrem Schatten und unter ihrem sonstigen Schutze an. Im Spätherbst oder Winter kommt das Wild bei den jungen Pflanzen zu Gast. Zur Zeit der Blüte wird das Rapsfeld von einer Unzahl honigsuchender Insekten besucht: die gelbe Farbe lockt sie schon aus weiter Ferne heran, und der süfse Duft, den selbst wir Menschen in der Nähe eines solchen Feldes spüren, ladet sie zum Genufs ein. Welchen Dienst leisten sie? Welchen Lohn haben sie dafür? Aber auch der Rapskäfer, Nitidula aenea, stellt sich ein und verwüstet die Blütenknospen, oder der Hain-Flohkäfer, Phyllotreta nemorum, verzehrt die Samen. — Wenn im anderen Jahr Weizen auf demselben Acker steht, so ist schon der Anblick ein ganz anderer: Mangel an scheinenden Blüten, statt deren graue Ähren, in welche der Wind Wellen treibt; schlanke Halme mit (schmalen) Grasblättern, die das Sonnenlicht nur wenig am Durchdringen hindern. Blaue Kornblumen und rote Kornraden dringen auf langen Stielen bis an die Oberfläche des Ährenmeeres empor. Am Grunde desselben finden Anagallis, Ehrenpreis, rote Miere u. a. noch Licht genug und nahrhaften Boden. Honigsuchende Insekten findet man nicht (warum nicht?), höchstens hört man eine einsam dahinschweifende Biene summen. Dagegen erhebt sich hier und da eine Lerche aus dem Halmenmeer, vielleicht läfst eine Wachtel sich hören. Dort ragen über den Ähren, gleich Disteln, die Geweihe von Hirschen (oder Rehen) hervor, welche Tiere in dem Korn Nahrung und zugleich Schutz finden. Im Spätsommer hält eine Unzahl von Sperlingen ihre Mahlzeiten an den reifen Ähren, und ist das Korn gemäht, so kann man zahlreiche Mauslöcher im Boden bemerken. Bei der späteren Bearbeitung des Bodens findet man (je nach dem Jahr) auch Engerlinge, und Möwen und Störche folgen dem Pflüger. Also andere Pflanzen und Tiere, als diejenigen des Vorjahres, finden jetzt Nahrung, Wohnung, Schutz, überhaupt, was sie zu ihrem Leben gebrauchen, auf dem Acker. — Wenn der Mensch nun seine Hand gerührt hat, den Nutzpflanzen ihre

*) S. »Dorfteich«. 2. Aufl. S. 34. Kiel u. Leipzig, Lipsius & Tischer, 1891.

**) Weil diese Definition sich nicht völlig mit der Möbiusschen von Biocoenose deckt, wird in folgendem der Ausdruck »Lebensgemeinschaft« gebraucht.

Stätte zu bereiten, wenn er gedüngt, gepflügt, geeggt, gesät und untergeeggt hat, so ist seinerseits das Nötige vorläufig geschehen, unbeabsichtigt auch für die Einmieter und Besucher. Er mufs sich aber bewufst bleiben, dafs noch andere Faktoren in Betracht kommen, über die er nicht gebieten kann, und dafs, je mehr er in die Natur zwecks seines Nutzens eingreift, desto mehr er sich auch wieder von ihr abhängig macht, denn er fügt sich, wenn auch als oberstes Glied in die Lebensgemeinschaft ein. Gegen Winter steht das Rapsfeld vielleicht gleichmäfsig schön, und wenn die Saat erst ausgedroschen ist, kann der Besitzer sich eine Summe von verschiedenen Tausend Mark zur Bezahlung von Pacht oder Zinsen berechnen. Allein im ungünstigen Winter (physikalische Einflüsse von feuchter Kälte!) erfriert der gröfste Teil der Pflanzen. Zahlreiche grofse Flecke liegen ganz kahl, andere zeigen vereinzelt kümmerliche Pflanzen. Arbeit, Mühe und Kosten sind vergebens aufgewendet und wenn nach nochmaliger Bearbeitung des Bodens das Feld nicht einen schönen Ertrag an Sommerweizen liefert, so ist der Landmann ein wirtschaftlich ruinierter Mann. — Aber wenn auch das Wetter während des Jahres der Entwicklung und Fruchtbildung der Pflanzen günstig war, so dafs der Acker reichen Segen trägt: zur Zeit der Ernte wechseln Regengüsse mit warmem Sonnenschein ab. Die Rapsschoten öffnen sich und entleeren die Samenkörner auf die Erde, oder die Weizenkörner beginnen auf dem Halm zu keimen (»wachsen aus«) — wo bleibt auch in solchem Fall die bis dahin gehegte Hoffnungsfreudigkeit des Landmanns? Er leidet mit der Gesamtheit. —

Wenn verschiedene kleine Lebensgemeinschaften, wie sie sich in der speziellen Heimat darbieten, auf Grund von Beobachtungen den vorstehenden Andeutungen gemäfs behandelt (und verglichen) werden, nachdem zunächst die einzelnen Glieder für sich nach ihren Einrichtungen, Lebensbedürfnissen, ihrem Verhältnis zu anderen Gliedern (Einwirkung und Abhängigkeit) betrachtet sind; wenn auch speziell auf das Verhältnis des Menschen zu dieser Lebensgemeinschaft Rücksicht genommen wird: dann kann man (wenn man will) jeden Heimatsort im Lichte der gewonnenen Erkenntnis als eine Lebensgemeinschaft von Menschen betrachten, in welcher das einzelne Glied je nach seinen Gaben, Kräften und Bedürfnissen dient und empfängt; dann kann man auch sehr wohl aufserheimatliche Lebensgemeinschaften anschaulich-unterrichtlich behandeln, z. B. können wir im Norden ein zutreffendes Bild von den Weinbergen des Südens und ihrer Bedeutung (Schädlinge!) entwickeln.*) Wir können aber im weiteren Verlauf Europa mit seinen einzelnen Lebensgemeinschaften, deren Verschiedenheit Handel und Verkehr bedingt, natürlich mit seinem Klima, seiner Küstenentwicklung usw. in den Kreis unserer Betrachtung ziehen. Ob man das in der Naturgeschichts- oder Geographiestunde vornehmen will, ist hier gleichgültig. Jedenfalls wird durch eine eingehende Betrachtung von heimischen Lebensgemeinschaften das Verständnis für Land und Leute der Ferne inmitten ihrer Naturumgebung aufserordentlich angebahnt und einem toten Anlehren tunlichst vorgebeugt. Schliefslich kann man ja auch die Erde als eine grofse Lebensgemeinschaft behandeln und, im weiteren Sinne, selbst unser Sonnensystem mit einem Blick in das Weltall. (»Dorfteich« S. 43 B.)

Hier ist nur eine Perspektive eröffnet, wohin die gründliche Behandlung von Lebensgemeinschaften führen kann, keineswegs aber ist gesagt, dahin führen soll.

*) Kann man in obiger Weise eine Lebensgemeinschaft für ganz Deutschland behandeln, wenn für die Heimat eigentümliche Lebensgemeinschaften nicht behandelt sind? Nein, und nochmals nein! Dem Kinde kann etwas andoziert werden, aber überzeugende Kraft besitzt das Erlernte nicht. Ein wirklicher Obstgarten ist in Schleswig-Holstein, wo hauptsächlich Körnerbau und Viehzucht getrieben wird, selten vorhanden; wenig stimmen Nord- und Süd-, Ost- und Westdeutschland in ihren volkswirtschaftlichen Betrieben überein (»chemisch-physikal. Verhältnisse«)! Wenn Lebensgemeinschaften nicht einmal im Westen und Osten einer und derselben Provinz, z. B. Schleswig-Holstein, dieselben sind, da sollen Lebensgemeinschaften des deutschen Reiches — in der Schule behandelt werden?! Von solchen literarischen Bestrebungen mufs ich mich durchaus lossagen. Sie schieben die Karre nur aus einem Sumpf in den andern, lehren statt Verbalismus — Verbalismus nur unter hochtönenden Namen.

Für den Lehrer kommt es besonders darauf an, sich weiser Einschränkung zu befleifsigen, Einschränkung bezüglich der Zahl der zur eingehenden Besprechung auszuwählenden Gegenstände und der zu behandelnden Lebensgemeinschaften. Stets aber mufs das eigentliche Wesen der Lebensgemeinschaft klar hervortreten, natürlich auf Grund genauer überzeugender Beobachtungen des Lehrers und der Schüler. Dann erzielt man, abgesehen von einzelnen praktischen Winken, die zu geben hier und da möglich sind, jedenfalls die Grundlage für eine sichere Weltanschauung, die, zu Fleisch und Blut geworden, für das spätere Leben des Menschen in Beruf und Zusammenleben von ungeahnter Bedeutung werden kann.

Wie aber gestaltet sich die Sache, wenn man eine »Lebensgemeinschaft« einfach als eine »Gruppe« von Lebwesen behandelt, die sich dem Auge nun gerade darbietet? Da kann jede einzelne Pflanze nach ihren Blättern, der Zahl, Stellung und Gröfse ihrer Staubfäden, das einzelne Tier nach Zahl der Tarsen- oder Fühlerglieder usw. — selbst nach ihrem Leben behandelt werden; wieviel wird der Blick über das Einzelne hinaus erweitert? Oder, wenn andrerseits zu Gunsten der mifsverstandenen oder mifsgedeuteten Konzentrationsidee eingehende Erörterungen, die sonst in den Chemie- oder Physikunterricht fallen sollten, gepflogen werden; wenn derartige Erörterungen über Verkehrsmittel beispielsweise an die Betrachtung des menschlichen Fufses geknüpft werden: verdienen solche Zusammenkuppelungen den Namen einer Lebensgemeinschaft und können sie auch nur ganz entfernt etwas Ähnliches erzielen, wie oben angedeutet? Mit nichten! (Ich unterlasse es, hier bezügliche Literatur anzuführen, absichtlich.) Eben einerseits die Verflachung, die man dem Begriff der Lebensgemeinschaft hat angedeihen lassen, andrerseits der gröfsere Umfang, den man unter »Lebensgemeinschaft« einschliefsen möchte, hat die gute Sache teilweise in Mifskredit gebracht. Was davon zu halten ist, wird der Leser ermessen können. Und wer das eigentümliche Leben der einzelnen Pflanze, des einzelnen Tieres beobachtet und kennen lernt, wird bei einigem Ernst auch eine wirkliche Lebensgemeinschaft zum Segen für die Schule und das Volk, ohne besondere Lehrbücher und Leitfäden (S. d. Art.), behandeln können.

Literatur: Vergl. den Artikel Gruppenunterricht. — Schmeil, Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterrichts. Stuttgart, Erwin Nägele, 1897.

Kiel. Fr. Junge. †

Lebensordnung

1. Notwendigkeit. 2. Aufgabe. 3. Hindernisse.

1. Die Notwendigkeit einer bestimmten Lebensordnung ergibt sich, so bald wir an die Unzulänglichkeit aller Erziehungsmafsregeln denken. Mag auch der Mensch das Produkt seiner Erziehung sein, so spielen so viele sogenannte verborgene Miterzieher in die Erziehungsarbeit hinein, dafs das Produkt derselben oft ganz anders aussieht, als man gewollt hat. Unter Kindern, welche scheinbar dieselbe gute Erziehung genossen haben, geraten die einen, andere mifsraten, während Kinder aus ganz ungeordneten Verhältnissen, die nach unserem Begriffe keine Erziehung gehabt haben, später zu achtbaren Männern und Frauen werden. Wir können unter Umständen wohl für die Erreichung eines bestimmten Lehrzieles garantieren, aber für den bestimmten Erfolg unseres pädagogischen Tuns können wir nicht einstehen. (S. d. Art. Erziehung, ihre Macht und ihre Grenzen.)

Trotzdem die Erziehung eine so zweifelhafte Sache ist, dürfen wir doch nicht mutlos werden und sie etwa dem Zufall überlassen wollen. Es geschieht dies in der Tat auch nicht. Die Pflicht der Erziehung ist so tief mit unserem Wesen verbunden, dafs nur ganz entartete Menschen sich derselben entschlagen können. Je höher der Mensch sittlich steht, um so gewissenhafter nimmt er es auf mit der Erziehung seiner Nachkommen. Er überlegt nicht nur, welche Grundsätze er ihnen für ihr Wollen und Handeln beizubringen habe, sondern auch, wie er ihnen diese Grundsätze zu einem unverlierbaren Eigentum machen könne. Dabei kommen ihm drei Erziehungsmittel auf halbem Wege entgegen, das Beispiel, das Gedächtnis und die Gewöhnung, wovon die beiden ersteren

wieder wesentlich dem letzteren dienen. (S. die betr. Art.)

Die Erziehung will in der Seele des Zöglings den Grund zu einem sittlich-religiösen Charakter legen. Der Charakter zeigt sich in dem, was der Mensch beständig nicht will. Es kommt also in der Charakterbildung wesentlich auf die Bildung des Wollens an. Für das, was der Mensch will, ist zunächst nicht sein Wissen, sondern der Einfluſs seines Umganges am maſsgebendsten, mit anderen Worten, das Beispiel des Erziehers ist die Hauptsache. Doch wirkt auch das Beispiel nicht durchschlagend, so sehr auch seine Macht durch einen erziehenden Unterricht verstärkt werden kann. Ein zweites Mittel, ein Beharren des Wollens zu erzeugen, ist die Gewöhnung, deren Aufgabe es bleibt, das Gedächtnis des Willens zu bilden. Durch Regierung und Zucht muſs das Kind an ein regelmäſsiges Rechttun gewöhnt werden. Das Resultat einer bestimmten Gewöhnung nennen wir eine Gewohnheit. Gute Gewohnheiten erleichtern das Entstehen des Charakters. (Man vergleiche dazu, was in den Artikeln Befehl, Beispiel, Charakter, sittliche Entschlieſsung, Gehorsam, Gewöhnung u. a. dieses Handbuches gesagt ist.)

Geht nun der Erzieher darauf aus, die guten Gewohnheiten in ein System zu bringen, damit sie intensiver wirken, so legt er den Grund zu dem, was wir eine bestimmte Lebensordnung heiſsen. Da sich die Gewohnheiten nur in ganz konkreten Fällen offenbaren können, so richtet sich die Lebensordnung nach Stand und Beruf des Individuums, und damit wird sie für das sittliche Tun desselben zu dem, was sie sein soll, zu einer rechten Hilfe auf seinem Lebenswege.

Man meine nur nicht, die Forderung einer Lebensordnung in dem eben aufgestellten Sinne sei ein modernes theoretisches Fündlein. Die Kulturgeschichte belehrt uns, daſs die alte Zeit in ihrer naiven Erziehung, ohne theoretische Begründung, groſses Gewicht auf sie gelegt hat. Der Bauer auf dem Lande, der Bürger in der Stadt, der Adelige suchten in der gewissenhaftesten Weise das, was sie für das leibliche und sittliche Gedeihen ihres Standes für gut und recht fanden, als eine ihr Leben erleichternde Norm den Nachkommen zu übermitteln. Erst der zerfahrene Freiheitsbegriff unserer Tage, das Auseinanderfallen des Hauses als einer sittlichen Gemeinschaft haben die Entstehung einer solchen Lebensordnung unmöglich gemacht und das Gedächtnis an sie an vielen Orten bereits ausgewischt. Wohl hat es an Mahnrufen nicht gefehlt. Es sei hier nur an die Bücher von Thiersch und Riehl erinnert, sowie an das Werk über das Glück von Hilty. Zudem wurden alte gute Bücher über diesen Gegenstand, wie Fischarts Ehezuchtbüchlein und Moscheroschs Insomnis cura parentum in Neudrucken zugänglich gemacht.

2. **Die pädagogische Lösung dieser Aufgabe** fällt der Hauptsache nach naturgemäſs der Familie zu. Eine gute Hilfe kann sie an der bewuſsten Mitarbeit der Gesellschaft haben, wenn diese mit dem Geist der Familie übereinstimmt. Die Aufgabe selbst zerfällt der Hauptsache nach in fünf Teilaufgaben. Vor allem ist das Kind an Reinlichkeit zu gewöhnen. Reinlichkeit ist die Grundlage jedes leiblichen und geistigen Wohlergehens. Die äuſsere Reinheit ist der inneren Reinheit Unterpfand, sagt Rückert. Die Gewöhnung zur Reinlichkeit beginnt mit der Geburt und muſs ununterbrochen und unnachsichtig fortgesetzt werden, bis der Mensch ihren Wert selbst einsieht und sie zur Führerin seines Lebens macht. Mit der Reinlichkeit muſs dem Kinde die Ordnung angewöhnt werden. Comenius nennt sie die Seele der Dinge. Die Ordnung zeigt sich darin, wie der Mensch die Dinge seiner Umgebung und seines Besitzes aufstellt und verwahrt. Sie offenbart sich aber auch in der Einteilung der Zeit. Jeder Tag, jede Woche, das ganze Jahr ist für Arbeit und Erholung in abgemessene Teile gegliedert. Für die Jugend selbst ist das Festhalten an bestimmten Schlafens- und Essenszeiten wichtig. Wer Ordnung hat, arbeitet leicht. Er weiſs in jedem Augenblick, wo er seine Werkzeuge findet, und eine bestimmte Zeiteinteilung sagt ihm, was er am Vormittag und am Nachmittag, was er in dieser oder jener Jahreszeit usw. zu tun hat. Wie sehr solche Ordnung auch in religiösen Dingen (Hausgottesdienst, Sonntagsfeier) von Wichtigkeit ist, braucht hier nur erwähnt zu werden. Die Kinder an Ordnung gewöhnen,

heifst nichts anderes, als ihnen den Fortschritt im Leben ermöglichen.

Die dritte Teilaufgabe in der Erziehung zu einer sittlichen Lebensaufgabe besteht in der Gewöhnung zur Arbeit. Das Kind verlangt nach Betätigung seiner Kräfte. Im Spiel sucht es eine Ausgleichung derselben. Aber so wichtig das Spiel ist, so ist es doch noch keine Arbeit. Dem Kinde soll die Spielzeit nicht verkümmert werden, aber man darf sie auch nicht zu lange ausdehnen. Damit die rechte Liebe zur Arbeit entsteht, müssen die Kinder früh mit derselben bekannt werden. Wir betrachten es als einen Fehler, wenn man mit der Gewöhnung zur Arbeit zu spät beginnt, um wie man sagt, den Kindern ihre Jugendzeit nicht zu verderben. Schon manchem ist um dieser Nachsichtigkeit willen das ganze Leben verdorben worden. Die Arbeit entehrt die Jugend nicht. Menschen, die nicht arbeiten, verdienen auch nicht Menschen genannt zu werden. Auf zwei Momente ist die Jugend aufmerksam zu machen, auf den sittlichen und auf den ökonomischen Wert der Arbeit, wobei der erstere immer höher gestellt werden mufs. Für den letzteren kommt die Erziehung für die Stellung zum Gelde noch in Betracht. Wer die Arbeit im richtigen Sinne kennen gelernt hat, wird weder ein Vergeuder noch ein Geizhals sein, und das ist für die eigene Lebensführung sehr wichtig. Die sittliche Lebensordnung verlangt also vom Menschen, dafs er arbeiten könne.

Mit der Kunst des Arbeitens mufs sich aber noch eine andere Kunst verbinden, die Kunst, Zeit zu haben. Diese zu lehren, ist eine vierte Aufgabe. Es ist dies keine neue Kunst. Die alte Zeit hat sie vortrefflich zu üben verstanden. Im arbeitsreichsten Hause fand man Zeit, dem Nächsten in der Not beizustehen, ohne Sonntagsarbeit mit seinen Geschäften fertig zu werden, in die Kirche zu gehen usw. Heute ist das anders geworden. Die Leute haben keine Zeit mehr, oft nicht einmal für sich. Wie man aber trotzdem auch in der Gegenwart noch Zeit haben könnte, das zeigt sehr schön Hilty in seiner Abhandlung über »Die Kunst, Zeit zu haben« (Glück, 1. Band, S. 151—176), auf welche Arbeit wir statt jeder weiteren Ausführung verweisen.

Die letzte und nicht unwichtigste Aufgabe besteht darin, den Zögling in die richtige Auffassung der gemeinnützigen, sozialen, staatlichen und kirchlichen Pflichten einzuführen. Die Wichtigkeit dieses Punktes ist sofort ersichtlich, sobald wir uns erinnern, wie schwer es einem von Hause an solche Pflichten nicht gewöhnten Menschen wird, hier überhaupt Pflichten zu erblicken. Die Erziehung nach dieser Richtung hin ist zudem ein wesentliches Mittel in der Bekämpfung der Selbstzucht und für die Anerkennung dessen, was Gesellschaft, Staat und Kirche für unser individuelles Wohl beitragen.

Je einfacher die Verhältnisse in einer Familie sind, um so leichter läfst sich die oben umschriebene fünffache Aufgabe lösen. Man könnte nun freilich besorgen, dafs durch eine derartige Erziehung der Geist der Pedanterie in die Familienglieder hineinkomme. Das mag auch da und dort der Fall sein. Aber unter den Übeln, welche die Erziehung im Gefolge haben kann, ist sie offenbar das kleinste. Übrigens ist die Pedanterie mehr gefürchtet, als sie wirklich schadet. Goethe ruft einmal aus: »Gott segne die Pedanten, da sie soviel Nützliches beschicken!« Und in anderer Umgebung sagte er: »Alle bedeutenden Menschen, die in ihrer Lebensweise eine gewisse Regelmäfsigkeit und feste Grundsätze besitzen, die viel nachgedacht haben und mit den Angelegenheiten des Lebens kein Spiel treiben, können sehr leicht in den Augen oberflächlicher Beobachter als Pedanten erscheinen.« Darum dürfen wir in der Erziehung vor der Pedanterie keine zu grofse Angst haben.

3. **Die Hindernisse,** welche sich der Lösung obiger Aufgabe entgegenstellen, sind zahlreich. Wir rechnen dazu alles, was in den ersten zwanzig Lebensjahren den beständigen, fortwährend bildenden Einflufs der Familie zeitweise oder ganz unmöglich macht. Dem modernen Menschen ist vielfach das Verständnis für die pädagogische Wirkung der Wohnstube auch im reiferen Jugendalter verloren gegangen. (S. d. Art. Familie und Familienerziehung.)

Neben den allgemeinen gibt es auch eine Reihe besonderer Hindernisse. Das wichtigste ist, wenn Vater und Mutter als die ersten Pfleger und Erzieher selbst kein

rechtes Verständnis für Reinlichkeit und Ordnung haben. Da wird oft der Grund zu einem recht elenden leiblichen und geistigen Leben gelegt. Namentlich sollte man vorsichtiger sein mit allen jenen Lebensverrichtungen, die sich ins Verborgene hüllen. Unkenntnis der Eltern in diesen Dingen oder Gewissenlosigkeit haben schon manchen Menschen um sein Lebensglück gebracht. Hat die vorschulpflichtige Zeit schon ihre Pflicht nicht getan, so kann während der Schulzeit noch weit mehr versäumt werden. Die Schule kann für die Bildung einer sittlichen Lebensordnung nur dann unschädlich genannt werden, wenn sie eine Erziehungsschule ist und keine blofse Wissensschule sein will. Die Gegenwart zeigt ja je länger je mehr, dafs Wissen wohl eine Macht, oft eine recht gefährliche, sein kann, aber dafs es keine Bildung ist. Bildung ist wohl Volksbefreiung, aber nur dann, wenn man Bildung nicht gleich Wissen setzt, sondern in ihr etwas Höheres sieht, die Verwirklichung der sittlichen Ideen in der Persönlichkeit. (S. d. Art. Erziehungsschule.)

Ein weiteres Hindernis bildet das Lehrlingswesen, besonders seit die Lehrlinge nicht mehr in den Familienverband ihrer Meisterleute aufgenommen werden. Es ist ein Unglück, dafs man diesen jungen, unerzogenen Leuten so grofse Freiheit gestattet, und noch ein gröfseres Unglück ist es, dafs vielen Meistern ganz das Bewufstsein abgeht, für das sittliche Werden der Lehrlinge verantwortlich zu sein.

Eine andere Reihe von Hindernissen liegt in den modernen gesellschaftlichen Einrichtungen. Selten wohnt der verheiratete Sohn noch bei dem Vater. Daraus aber ergaben sich eine Menge von gemütlichen Beeinflussungen von den Grofseltern auf die Enkel. Wenn der Knabe oder das Mädchen auf den Knien des Ähnis oder der Ahne von alten Zeiten erzählen hörte, mufste dies mit der Zeit auf seine Denkweise bestimmend einwirken. Es entstand so ein für die Gestaltung der Lebensordnung wirksamer Familiengeist. Dieser ist in der neueren Zeit auch dadurch erschwert, dafs viele Menschen keine festen Wohnsitze mehr haben. Die Arbeit in den Fabriken nötigt manche Familien, von einem Ort zum andern zu ziehen, und oft mufs in der neu bezogenen Heimat die Wohnung beständig gewechselt werden. Dabei kann aber kein Heimatgefühl entstehen, was für die Lebensordnung so wichtig ist.

Literatur: Chr. Palmer, Evangelische Pädagogik. — Heinrich W. J. Thiersch, Über christliches Familienleben. — W. H. Riehl, Die Familie. — K. V. Stoy, Encyklopädie, Methodologie usw. — Tuiskon Ziller, Allgemeine Pädagogik. — C. Hilty, Glück. 3 Bde. — Ed. Ackermann, Die häusliche Erziehung. — Otto von Leixner, Laien-Predigten. — Adolf Matthias, Wie erziehen wir unsern Sohn Benjamin? — F. Bettex, Natur und Gesetz.

Zürich. A. Hug (W. Rein).

Lebensüberdruß

1. Krankhafter und nicht krankhafter Selbstmord. 2. Häufigkeit. 3. Psychologische Entstehung des nicht krankhaften Selbstmords; 4. des krankhaften Selbstmords. 5. Verhütung.

1. Krankhafter und nicht krankhafter Selbstmord. In mindestens zwei Drittel aller Fälle (Statistik von Morselli) ist der Selbstmord durch Geisteskrankheit und zwar vorzugsweise Melancholie und Hypochondrie bedingt. Dieser Satz trifft wahrscheinlich auch für das Kindesalter zu. Viel seltener sind die Fälle, in welchen keine Psychose vorliegt, sondern ein normaler Affekt, wie z. B. begründete Angst vor Strafe usw., den Selbstmord bezw. den Selbstmordversuch veranlafst.

2. Häufigkeit. Nach der preufsischen Statistik (Baer) sind auf 1 000 000 lebende Individuen im Alter unter 15 Jahren durch Selbstmord zu Grunde gegangen beispielsweise:

	Knaben	Mädchen
1871	18	5
1876	27	4
1882	35	8
1884	30	13
1892	35	11
1896	29	9
1898	32	9

In Städten ist die Zahl der Selbstmorde im Kindesalter anscheinend im ganzen etwas gröfser als auf dem Lande. Auffällig hoch ist der Prozentsatz der Kinderselbstmorde in Sachsen. In der Statistik Durand-Fardels kommt ein Selbstmord bereits im 5. Lebensjahre vor. In vielen Ländern ist eine pro-

zentuale Zunahme der Kinderselbstmorde konstatiert worden, so z. B. in Frankreich und England; die Statistik für Preufsen ergibt keine gleichmäfsige Zunahme.

Im ganzen überwiegt der Erhängungstod, der Ertränkungstod und der Sprung aus dem Fenster sehr entschieden, letzterer namentlich bei Mädchen.

Morselli gibt auch über die Ursachen eine eingehende, allerdings nicht einwurfsfreie Statistik. Der Selbstmord im Kindesalter war danach z. B. veranlafst in Preufsen 1869—1872 durch Psychose bei 12 % der Knaben und 9 % der Mädchen, durch Furcht vor Strafe bei 30 % der Knaben und 41 % der Mädchen.

Die Bedeutung der Geisteskrankheiten für den Selbstmord des Kindesalters geben diese Zahlen jedoch nicht ausreichend wieder. In dieser Statistik bleiben nämlich 43 % der Fälle aufser Berechnung, weil die Ursache nicht zu ermitteln war. Es liegt auf der Hand, dafs gerade unter diesen motivlosen Selbstmorden sehr viele Fälle enthalten sind, in welchen die den Selbstmord veranlassende Psychose übersehen wird. Gerade diejenige Psychose, welche am häufigsten zum Selbstmord treibt, die Melancholie wird vom Laien leider zu oft ganz übersehen.

3. **Psychologische Entstehung des nicht krankhaften Selbstmordes**. Die Entstehung des nicht krankhaften Selbstmordes ist in der Mehrzahl der Fälle auf einen übermächtigen Affekt zurückzuführen. Furcht vor Strafe spielt die gröfste Rolle. Trauer um den Tod von Angehörigen (z. B. in einem Falle Durand-Fardels), gekränktes Ehrgefühl (Fälle von Brierre de Boismont, Falret u. a.), Mifshandlungen (nach der nicht ganz zuverlässigen Angabe von Durand-Fardel sollen 132 von 192 Fällen seiner Statistik auf Vorwürfe oder Mifshandlungen seitens der Eltern oder Lehrer zurückzuführen sein), Nachahmung (Fälle von Durand-Fardel, Littlejohn u. a.) kommen in zweiter Linie in Betracht. Nicht selten handelt es sich um erblich belastete Kinder (s. u.). Eine prädisponierende Rolle spielt auch die Frühreife.

Guttstadt hat festgestellt, dafs in Preufsen in den Jahren 1883—1888 289 Schülerselbstmorde (inkl. 49 Mädchen) vorgekommen sind, worunter 82 auf höheren Schulen. Als Motive wurden z. B. verzeichnet:

	Höhere Schulen	Niedere Schulen
Examenfurcht, Nichtversetzung usw.	15!	2
Gekränkter Ehrgeiz . . .	11	8
Furcht vor Strafe . . .	2	68!
Harte Behandlung . . .	1	12
Geisteskrankheit	12	14

Hierzu ist zu bemerken, dafs die Zahlen der letzten Rubrik sicher zu niedrig sind; 86 Fälle, welche in der Rubrik »unbekannte Veranlassung« eingetragen sind, gehören sicher gröfstenteils hierher.

4. **Die Entstehung des krankhaften Selbstmords** ist nach der zu Grunde liegenden Psychose verschieden. Meist handelt es sich um Melancholie, und geht der Selbstmordversuch direkt aus der für die Melancholie charakteristischen primären Angst (mit oder ohne Wahnvorstellungen) hervor. Seltener führt die akute halluzinatorische Paranoia (Angst vor schreckhaften Halluzinationen), die Neurasthenie (hypochondrische Wahnvorstellungen), die Hysterie usw. zu Lebensüberdrufs und Selbstmordversuchen. Einen grofsen Prozentsatz stellen auch die sog. psychopathischen Konstitutionen: in diesen Fällen ist allerdings meist ein normales Motiv vorhanden, aber eine unbefangene Betrachtung lehrt, dafs nur auf dem Boden einer psychopathischen Konstitution (z. B. einer ererbten) dies Motiv zum Selbstmord führen konnte.

5. **Verhütung.** Für diese ergeben sich aus der Analyse der Ätiologie der einzelnen Fälle folgende Regeln: Fernhalten der Kinder von den Gesprächen der Erwachsenen, vom Theater, von der Lektüre aller Zeitungen, Romane usw., frühzeitige Gewöhnung an Beherrschung der Affekte, individualisierende Vermeidung aller das Ehrgefühl des Kindes verletzenden Strafen, überhaupt Mafshaltung in den Strafen und noch mehr in den Strafdrohungen, namentlich bei frühreifen, bei exzentrischen und bei erblich belasteten Kindern. Im Hinblick auf die oben angeführte Statistik wird man natürlich auch dringend raten müssen, minder befähigte Individuen aus den höheren Schulen wegzulassen Über die Verhütung des krankhaften Selbstmords ist namentlich der Artikel Melancholie zu vergleichen.

Literatur: Kasper, Beiträge zur medizinischen Statistik und Staatsarzneikunde. Berlin 1825. — Durand-Fardel. Ann. méd.-psych., Étude sur le suicide chez les enfants. 1855. — Stark, Über Selbstmord im Kindesalter. Irrenfreund 1870. — Morselli, Der Selbstmord. Internat. wissenschaftl. Bibliothek. Leipzig 1881. — Siegert, Das Problem der Kinderselbstmorde. Ebenda 1893. — Périer, Le suicide chez l'enfant et l'adolescent, Ann. de méd. et de chir. infant. 1899. — Baer, Der Selbstmord im kindlichen Lebensalter. Ebenda 1901. — Deutsch, Über Kinderselbstmorde. Arch. f. Kinderheilkunde. Bd. 38.

Berlin. Th. Ziehen.

Leckerei

Bei »Maulvettern und Kuchenmuhmen« beobachten wir die ungeregelte Neigung zu ausgesuchten Nahrungsmitteln, die mit dem Namen Leckerei bezeichnet wird, in ihrer vollen Ausprägung. Ihre Schwester ist die Naschhaftigkeit, ihr Sitz die Zunge, ihr Ziel sinnlicher Genufs, ihre Ursache aufser der Verführung die Überreizung der Geschmacksnerven bezw. deren Genufsmüdigkeit, ihre Folge in körperlicher Hinsicht verhängnisvolle Schädigung der Verdauungswerkzeuge und Nerven, in geistig-sittlicher Hinsicht die Blasiertheit mit all ihren natur- und vernunftwidrigen Anhängseln. Die gesteigerte Begehrlichkeit nach absonderlichen Gaumengenüssen wächst leicht zur Leidenschaft empor, die, da sie »keine Ohren hat«, den Lecker zum Genüfsling, Wüstling, Müfsiggänger und Dieb erniedrigt. Schwarz hat Leckerei immer mit Unkeuschheit gepaart gefunden; manches Verbrechen, mancher Selbstmord mag auf sie als auf die erste Ursache zurückzuführen sein. Dafs »leckere Speise macht unweise« (Freidank), also die vernunftgemäfse Entfaltung und Betätigung des Seelenlebens beeinträchtigt, ist allbekannt. Wohl zu beachten ist der Satz: Nervöse Kinder werden Leckermäuler, und Leckermäuler werden nervös. In »überbildungssiechen« Zeiten gedeiht die Leckerei in allen Schichten der Bevölkerung; wenn Einfachheit wie ein kraftsprudelnder Quell ein Zeitalter erfrischt, wuchert sie höchstens in den Prunkzimmern der Reichen und auf dem Faulbett der vornehmen Müfsiggänger. Sittlich verwerflich ist sie deshalb, weil sie dem Sinnengenusse als höchstem Ziele zustrebt. — Für nicht weniger verhängnisvoll, wenn auch in ihren schlimmen Folgen weniger leicht erkennbar, erachten wir die geistige Leckerei, die, ernster und strenger Geistesarbeit abhold, die Früchte der Bildung pflücken und geniefsen möchte ohne vorhergehende Anstrengung, nicht um sie im Dienste der sittlichen Idee anzuwenden, sondern um sie zu gesellschaftlicher Prahlerei mit Scheinwerten auszunützen. Geistige Leckerei wie die des Gaumens haben beide den gleichen Erfolg: sie machen genufsmüde, genufsuntüchtig und vor allem arbeitsunfähig, erzeugen also jene widerliche Fehlfrucht überreizter Zivilisation, die man Blasiertheit nennt. Kinder und Weiber fallen am leichtesten der Leckerei anheim, jene besonders dem Gaumengenusse, diese ebenso der geistigen wie der sinnlichen Leckerei; verachtungswürdiger als Kinder und Weiber sind die behosten Lecker und Schlecker. Die Bekämpfung der Leckerei durch Erziehung hat folgende Hauptwinke zu berücksichtigen: Erziehe die Kinder zu edler Einfachheit und stärke in ihnen die Kraft der Entsagung! Durch Leckerei verderbte Kinder führe allmählich, mehr durch Beispiel und Gewöhnung, als durch aufdringliche Belehrung (»die pädagogische Unmacht der Worte« Jean Paul), mit Ernst und Strenge zur Einfachheit im Essen und Trinken zurück! Gewöhne, um der geistigen Leckerei vorzubeugen, von früher Jugend das Kind an strenge Zucht des Geistes!

Literatur: Siehe den folgenden Artikel!

Leipzig. Gustav Siegert.

Leckerhaft

Wer dauernd mit Leib und Seele dem Gaumengenusse ergeben ist und ihn, so oft er nur kann und mit welchen Mitteln es auch sei, zu befriedigen bestrebt ist, in dessen Geistesleben also die Vorstellung des Gaumengenusses zur beherrschenden und tatbestimmenden geworden ist, den nennt man leckerhaft. Siehe hierzu: Leckerei. Vergl. auch: Naschhaft.

Literatur: Emminghaus, Die psychischen Störungen; Jean Paul, Levana. — Niemeyer, Grundsätze der Erziehung usw.

Leipzig. Gustav Siegert.

Lehren und Lernen

1. Lehren und Lernen nach ihrer Grundbedeutung. 2. Verhältnis der beiden Begriffe. 3. Das intellektuelle Moment. 4. Die empiristische Theorie des Lehrens und Lernens. 5. Die Herbartsche Theorie. 6. Die Auffassung der Alten. 7. Zusammenfassung.

1. Lehren und Lernen nach ihrer Grundbedeutung. Über Abstammung und Bedeutungsentwicklung der beiden Wörter gibt uns die Sprachgeschichte willkommene Aufschlüsse, von denen füglich unsere Erörterung ausgehen kann. Nach Friedr. Kluge »Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache«, 5. Aufl., Strafsburg, Trübner, 1904 gehen beide Wörter auf eine Wurzel zurück, deren ältester Sprofs in dem gotischen lais, ich weifs, erhalten ist. Dieses Wort ist ein Präterito-präsens und bedeutet ursprünglich: ich habe erwandert, erfahren; von dem dafür anzusetzenden Nomen: lis kommen: Ge-leise, d. i. Bahn des Fahrens, leisten eig. nachfolgen, befolgen, und: List ursprünglich: Klugheit, Geschicklichkeit ohne üble Nebenbedeutung. Das Wissen ist danach als eine durch Wandern erworbene Fertigkeit gedacht. Letzteres Wort zeigt den gleichen Bedeutungsgang: fertig ist: fahrtbereit, fahren macht er-fahren, gibt Erfahrung und macht damit wieder fertig, gibt Fertigkeit. Vom Stamme lis wird nun ein Inchoativum gebildet, welches im Gotischen liznan heifsen würde, dort jedoch nicht erhalten ist, wohl aber als althochdeutsches lirnên, unser: lernen, dessen Grundbedeutung somit wäre: wissend werden durch Erfahren oder Erwandern. Zugleich kommt aber von lis ein Faktitivum (Kausativum) mit der Bedeutung: lernen machen, got. laisjan (laizjan), althochdeutsch lêren, unser: lehren. welches also bedeutete: Erfahrung und Fertigkeit erwerben machen.

Die alte Beziehung von Lernen und Wandern hat sich in der Zusammenstellung von »Lehr- und Wanderjahren« erhalten; aber auch in der Vergleichung des Lernens mit dem Wandern; so spricht Gottfried von Strafsburg bei dem Berichte von Tristans Erziehung von dessen »Wanderungen durch Bücher und durch Zungen« (d. i. Sprachen). Vom Wandern zum Zwecke des Lernens sprechen auch die Alten: Cicero erwähnt Leute, qui discendi aut visendi causa maria transmittant (Rep. I, 3). Odysseus ist *πολύτροπος* viel herumgekommen und dadurch klug geworden; der Zusammenhang von: lernen und lehren mit: List wiederholt sich in doctus, welches nicht blofs: gelehrt, sondern auch: schlau bedeutet (doctus et callidus, doctus dolus u. a.). Ein Gelernter ist ein Geschickter, der sich eine Fertigkeit zu eigen gemacht hat.

Somit ist die Grundbedeutung von: lernen: Wissen, Kenntnis aber auch Können, Fertigkeit, Geschick erwerben, und von: lehren, dieses Erwerben bewirken oder vermitteln.

2. Verhältnis der beiden Begriffe. Die Begriffe: lehren und lernen sind Korrelate, aber nicht gleichen Umfangs; als Kausativum umfafst lehren, also lernen-machen, weniger als: lernen. Nicht alles Lernen wird durch Lehre vermittelt, wie nicht alles Fallen vom Fällen herrührt, nicht alles Trinken vom Tränken, Dorren vom Dörren. Wenn Lernen als Erwandern gefafst wird, tritt die Vermittlung desselben durch das Lehren gegen die Selbsttätigkeit zurück, beim Lernen als Erfahren belehrt man sich selbst. Lehren als lernen machen ist durch den Zweck: Es soll gelernt werden, bestimmt und schon darum enger als lernen; lehren ohne lernen ist ein nichtiges Tun, dagegen Lernen ohne Lehre von Wert und notwendig. — Verbunden werden die beiden Begriffe in dem bekannten Spruche: Docendo discimus, durch Lehren lernen wir. Er könnte besagen: Wir lernen durch Belehrung seitens anderer; aber es schwebt dabei dasselbe Subjekt für beide Tätigkeiten vor: Wir lernen, wenn wir lehren d. i.: Unser Wissen und Können wird uns geläufiger, wenn wir das anderer vermitteln. Die Alten gehen darüber noch hinaus und sehen im Lehren erst den Abschlufs des Lernens, also insofern seinen Zweck, so dafs jener Spruch die Form erhielte: Docturi discimus: wir lernen, um das Gelernte lehren zu können. So sagt Plato: »Keinen schöneren Beweis ihres Wissens können die Wissenden geben, als wenn sie andre wissend zu machen vermögen.« (Alcib. maior p. 118) und Aristoteles erklärt das Lehren-können als die Probe des Wissens (Metaph. I, 1, 18 Schwegler). Diesen Gedanken verallgemeinert St. Thomas von

Aquino im Kommentar zum Anfange der aristotelischen Metaphysik, indem er sagt: »Merkmal des Wissenden ist, lehren zu können, und dies geht auf ein allgemeineres Gesetz zurück; denn ein jedes vollendet sich erst dann in seiner Betätigung, wenn es sich ein anderes angleichen kann. Wie es Merkmal der Wärme ist, dafs sie etwas erwärmen kann, so ist es Merkmal des Wissenden, dafs er zu lehren versteht, was ja ist: Wissen in einem andern erzeugen.« In den gewählten Bildern erscheint also das Lehren als Zeugen und als Ausstrahlung des Wissens, worauf das Wissen und das Lernen hingeordnet sind. Bei dem Scholastiker wirkt aber auch der Gedanke mit, dafs dieses geistige Zeugen auch eine sittliche Vater- und Kindschaft stiftet und die Ausstrahlung die Erleuchtung nachbildet.

Damit werden wir weit über die Grundbedeutung der beiden deutschen Wörter hinausgeführt: Das Lehren, welches das lernende Erwandern nur zu ergänzen hatte, erhält nun den Vorrang; in ihm reift das Wissen aus, es ist geistiges Zeugen und Überleiten des Geistigen. Man könnte die höhere Bewertung des Lehrens schon in dem griechischen Ausdrucke dafür: διδάσκειν (woher Didaktik kommt) finden. Der Stamm δα- drückt lernen, wissen und lehren zugleich aus; um das Lehren ausschliefslich zu bezeichnen, wird er durch χ erweitert und zudem redupliziert: διδαχ-. Das Verbum selbst erhält die Inchoativform: διδάσκω, welches also hiefse: ich beginne nachdrücklich wissen zu machen. Auch die Vergleichung der Ausdrücke für den Wissensinhalt ist nicht ohne Interesse; wir benennen ihn im Deutschen nach dem Wissen: Wissenschaft; die Alten teils nach dem Lehren: doctrina, διδασκαλία, teils nach dem Lernen: disciplina, μαθήματα (woher unser: Mathematik, eigentlich: Lernstoff).

3. **Das intellektuelle Moment.** Dem Lehren wird bei den Alten mehrfach nicht das Lernen überhaupt, sondern das verstandesmäfsige Lernen als Korrelat gegeben; so stellt Aristoteles zusammen: διδασκαλία und μάθησις διανοητική: Lehren und Denklernen (Analyt. post. I, 1). Als der Lehre gehörend bezeichnet er die wissenschaftliche Darstellung (ὁ κατὰ τὴν ἐπιστήμην λόγος, Rhet. I, 1, 12). Er verbindet Vernunft und Belehrung (ὁ λόγος καὶ ἡ διδαχή, Eth. Nic. X, 10). Lehren im eigentlichen Sinne nennt er, die Ursachen von etwas nachweisen (Metaph. I, 1, 10), oder angeben, was immer oder meistenteils geschieht (Jb. IV, 2, 22). Der Gegenstand des Lehrens ist dann der nämliche wie der der Wissenschaft: das Notwendige und Allgemeine, oder das Warum und Was. Das ihm entsprechende Denk-lernen ist das Erfassen, Begreifen, Verstehen des Grundes und Wesens, des Notwendigen und Allgemeinen, somit Erkenntnis im Gegensatze zur blofsen Kenntnis und zur Fertigkeit. Sie wird durch den Verstand, νοῦς, intellectus, vollzogen, während Erfahrung und Kenntnis aus der unmittelbaren Verarbeitung der Sinneswahrnehmungen erwachsen und andrerseits die Fertigkeit mit der Betätigung und dem Streben zusammenhängt. Zwischen Kenntnis und Fertigkeit tritt dann die Erkenntnis, und es ergibt sich die bedeutsame, für Handeln und Erkenntnis geltende Reihe, der Aristoteles die Fassung gibt: »Dreierlei ist in der Seele das Mafsgebende für das Handeln und die Wahrheitserkenntnis: Wahrnehmung, Geist, Streben« (αἴσθησις, νοῦς, ὄρεξις, Eth. Nic. VI, 2) oder: Anschauung, Denken, Betätigen; für die Lernenden die Stufen: Auffassen, Verstehen, Üben; für den Lehrenden: Darstellen, Erklären, Einüben.

Mit der Hervorhebung des intellektuellen Moments beim Lehren tritt aber auch die Unterscheidung der beiden Objekte desselben: des persönlichen und des sachlichen hervor. Wir sagen: ich lehre jemand etwas, doceo aliquem aliquid. Die Person wird durch das Lehren zu einer wissenden und zu einer den Wissens- und Lehrinhalt besitzenden. Das Lehren ruft in der Person psychische Akte und Bestimmtheiten hervor, aber es ist zugleich ein Geben, Darbieten eines geistigen Inhalts. Dieses sachliche Moment tritt beim Lehren von Fertigkeiten am wenigsten hervor, weil bei ihnen die Tätigkeit des Lernenden das Augenmerk ist. Beim Lehren von Kenntnissen macht sich das Sachliche schon mehr geltend; soweit dabei das Sinnlich-wahrnehmbare das Objekt bildet, wie es ja beim Anschauungsunterrichte als Drittes zwischen Lehrenden und Lernenden tritt. Aber erst beim Denklernen oder Verstehen macht sich das Objekt durch die Schwierigkeit

seiner Bewältigung nachdrücklich geltend; Verstehen und Erklären verlangt ein Eindringen in die Sache, das Wissen mufs sich dem Wissensinhalte konformieren, das verstehende Denken mufs eines Gedankens Herr werden, sei er in Worten ausgesprochen, sei es, dafs er als Gesetz, Prinzip, Sinn, Zweck der Sache zu Grunde liegt. Aristoteles schärft wiederholt ein, dafs das Wissen ein Relationsbegriff ist; man dürfe es nicht etwa als »unumstöfsliche Auffassung« definieren, sondern müsse es als »Auffassung des Wissensinhalts« erklären (*ὑπόληψις ἐπιστητοῦ*, Top. VI, 8, 1). Ebenso schliefst das Denken die Relation auf den Denkinhalt ein (*ἡ διάνοια πρὸς τὰ διανοητὰ λέγεται*, Met. V, 15, 15 und X, 6, 13). Das gleiche gilt vom Wissenmachen und Wissenserwerbe, also vom Lehren und Lernen, und zwar in erster Linie von dem verstandesmäfsigen, welches wie das Denken einen Denkinhalt zum Beziehungspunkte hat. Dieser ist hier die Sache, durch Lehre andern zu geben, ungleich andern Gaben durch das Geben nicht geringer werdend. In dem gebenden, Anteil spendenden Lehren vollendet sich das geistige Besitzen, wie das St. Augustinus mit den Worten ausdrückt: »Was durch Mitteilung an andere nicht abnimmt, besitzt man ohne solche Mitteilung nicht so, wie man es besitzen sollte« (De doctr. Chr. I, 1).

4. Die empiristische Theorie des Lehrens und Lernens. Als man im 17. Jahrhunderte dem Griechischen den Namen für eine Kunst des Lehrens entlehnte und die Idee einer Didaktik aufstellte, nahm man leider nicht auf die Ideen Bedacht, welche die alten Denker darüber entwickelt hatten. Der Zeitgeist drängte von Aristoteles ab, und der Empirismus schob sich mehr und mehr in die lückenhaft werdenden Prinzipien ein, bei Komensky noch durch bessere Einsichten aufgewogen, bei den Philanthropinisten allein mafsgebend. Es war eine Art Atavismus, wenn man das Lernen und Lehren wieder auf Erfahrung, Kenntnis, Fertigkeit einschränkte, und den intellektuellen Schwerpunkt desselben aufser acht liefs. Von den drei Momenten des Lehrens und Lernens: Anschauung, Denken und Betätigung warf man sich vorzugsweise auf das erste. Die Didaktiker des 17. Jahrhunderts liefsen daneben noch die Sprache gelten, und Komenskys Vorhaben ist, Sach- und Wortwissen durchgängig zu parallelisieren. Allein beide Kenntniszweige gleichen nicht Parallelen, sondern sich schneidenden Linien: Sachvorstellung und Name müssen im Begriffe zusammentreffen, Erfahrung und sprachliches Können im Gedanken ausreifen; die Allgemeinheit des Wortes gibt noch nicht die Erkenntnis des Wesens und Grundes der Sache, wie man dies, in nominalistischen Ansichten befangen, vermeinte. Im 18. Jahrhundert ging auch das Verständnis für den Wert der Sprache verloren; die Unterrichtslehre büfste so auch ihren Zusammenhang mit der Grammatik, Hermeneutik, Philologie ein, nachdem sich der mit der Logik schon vorher verdunkelt hatte. Man überschätzte die Selbsttätigkeit des Lernenden weitaus. Wenn Rousseau meint, dieser müsse die Sätze der Mathematik nicht lernen, sondern selbst finden, so wird das Lernen zum Erfinden hinaufgetrieben und das Lehren auf das Hinleiten eingeschränkt. Den Bemühungen um eine Heuristik liegt das gleiche Mifsverstehen des Lehrens und Lernens zu Grunde, und man berief sich dabei sehr mit Unrecht auf Sokrates, dessen Lehrweisheit gerade die nun verdunkelte platonisch-aristotelische vorbereitet hatte.

Ahnungen des Richtigen treffen wir bei Pestalozzi an, der nicht blofs der Fertigkeit neben der Kenntnis, sondern auch der Begriffsbildung neben der Anschauung wieder Platz zu machen suchte. Aber seine Ansichten waren zu wenig geklärt, seine wissenschaftlichen Kenntnisse zu ungenügend, als dafs er der eingetretenen Verarmung des didaktischen Gesichtskreises hätte steuern können. Wenn er die Anwendung der Psychologie auf die Lehrkunst in Gang brachte, so ist dies verdienstlich, aber hätte erst den rechten Erfolg gehabt, wenn er daneben der Logik ihre Stelle wiedergegeben hätte. Lehren und Lernen sind wohl psychologische Begriffe, aber sie sind als psychische Akte allein nicht zu verstehen, da sie zugleich Aktuierungen von Inhalten sind, welche das Subjekt nicht macht, sondern als Objekte aufnimmt, und deren Gesetze dieses Aufnehmen mitbestimmen. Mein Lernen von etwas ist zwar durch meine Natur bestimmt, aber ebenso durch die Natur dessen, was ich lernen

soll; es ist eine persönliche Leistung aber durch ein Nichtpersönliches: den Lernstoff normiert. Darum ist die Psychologie wohl eine, aber nicht die Grundwissenschaft für eine Theorie des Lehrens und Lernens. Für sich allein vermag sie nicht einmal das Lernen, geschweige denn das auf den Lehrinhalt zu bauende Lehren zu erklären.

5. **Die Herbartsche Theorie.** Die Anwendung der Psychologie auf die Didaktik hat Herbart durchgeführt, aber er zieht als Grundlage zugleich die Ethik heran. Lehren und Lernen stehen bei ihm zuhöchst im Dienste der sittlichen Charakterbildung. Die Form des Lehrens, welche er behandelt, ist der erziehende d. i. sittlich bildende Unterricht. Die Aufgabe desselben wird teils dahin bestimmt, dafs er »die ästhetische Darstellung der Welt« geben soll, teils dahin, dafs er einen Vorstellungs- oder Gedankenkreis herzustellen hat, aus dem der sittliche Charakter erwachsen könne, zwei Formulierungen des nämlichen Grundgedankens. Über den Empirismus schreitet Herbart damit hinaus, läfst aber mit Recht die Anschauung und eigene Erfahrung als den Ausgangspunkt des Lernens und Lehrens bestehen. Er nennt den Unterricht, welcher verarbeitet, was Erfahrung und Umgang bieten, den analytischen, dem er den »mit eigenen Steinen bauenden« synthetischen zur Seite setzt, also die den Fortschritt des Unterrichts bestimmende Lehrtätigkeit vorwiegend durch das intellektuelle Moment bestimmt. Letzteres kommt ausdrücklich in dem »spekulativen Interesse« zur Geltung, welches Herbart dem »empirischen« gegenüberstellt. Diese Disjunktion wiederholt sich in den beiden Stufen des Lernens: der Vertiefung und Besinnung, von denen die erste klare Auffassung und mannigfaltige Assoziation empirischen Stoffes, die zweite System und Methode, also Begriffsbildung und -anwendung zur Aufgabe habe. Auf die Systembildung bezieht Herbart das Lehren im engeren Sinne, auf die Methode das Philosophieren. So wird dem Empirismus gegenüber der Gegensatz von Kenntniserwerb und Denklernen gewahrt; durch die Einführung von Kunstworten der Logik: Analyse, Synthese, System, Methode wird der Verkehr der Denklehre mit der Didaktik wieder aufgenommen. Die ethischen Grundbegriffe bringen zugleich die Anerkennung des eigenen Wertes der Lehrinhalte mit sich; Herbart spricht von der erziehenden Macht, die in dem liegt, »was seiner Natur nach fest ist im Denken und in der Beurteilung, das Wahre, das Würdige, das Klassischschöne, samt demjenigen Historischen, was durch eine hohe und allgemeine Achtung vielmehr, als durch geteilte Nationalinteressen die Gemüter zu erfüllen vermag.« (Allg. prakt. Philos. W. herausgeg. von Hartenstein VIII. S. 164.) Das den Unterricht von der Zucht Unterscheidende wird darin gefunden, dafs bei ihm »etwas Drittes zwischen Erzieher und Zögling in die Mitte gestellt wird, als ein solches, womit dieser von jenem beschäftigt wird; so etwas heifst Unterrichten; das Dritte ist der Gegenstand, worin unterrichtet wird.« (»Über meinen Streit mit der Modephilosophie« Werke XII, S. 234.) Doch nimmt Herbart den Lehrstoff nicht zu einem Standort der Untersuchung. Er weist es ab, dafs sie sich »in die Objekte verliere«: »man klassifiziere nicht Gegenstände, sondern Gemütszustände« (Allg. Päd., II. Buch, 3. Kap.). Ja er erklärt den Ausdruck: Stoff, für einen uneigentlichen: »Der psychologische Stoff ist keine selbständige Masse, keine Materie, die früher da wäre als der Künstler, die ohne ihn und aufser ihm existieren und ihn erwarten könnte, etwa wie der Ton den Töpfer erwartet, sondern hier ist Stoff und Kunst eins«, (W. VII, S. 611), Aufstellungen, die mit den vorher angegebenen unvereinbar sind. Hier liegt ein, durch Herbarts psychologische Theorie verursachtes Stillstehen auf dem Wege zur vollen Bewertung des logischen und ethischen Moments des Lehrens vor, wie denn auch die logischen Bestimmungen der Herbartschen Didaktik immer ins Psychologische gezogen erscheinen, und in der Gleichsetzung von Vorstellungs- und Gedankenkreis der Gegensatz von Kenntnis und Erkenntnis abgeschwächt ist.

6. **Die Auffassung der Alten.** Die von Herbart mit Recht betonte Beziehung des Wissens und Lehrens auf den sittlichen Endzweck, ist auch den Alten geläufig. Seine Idee der ästhetischen Darstellung der Welt ist durch Platos Auffassung der musischen Kunst, die er in der »Republik« darlegt, mitbestimmt. Aristoteles verknüpft

Wahrheits- und Tugendstreben in dem Ausspruche: »Die ganze Erkenntniskraft steht im Dienste der Wahrheit, aber Wille und Erkenntnis zusammen stehen im Dienste der Wahrheit, nach welcher sich das rechte Wollen bestimmt.« (Eth. Nic. VI, 2.) Über die Verwertung der individuellen Erfahrung für das Denklernen, wie sie Herbart fordert, sagt Aristoteles: »Das Lernen geht bei Jedermann von geringeren Erkenntniswerten zu höheren fort; es ist dies der gleiche Vorgang wie beim sittlichen Handeln, wo man von individuellen Gütern zu dem an sich und für Jeden Gültigen fortschreitet: so macht man das Individuellerkannte zu einer an sich gültigen Erkenntnis. Was Jemand von sich aus und zunächst kennen gelernt, hat oft geringen Wert und wenig oder gar keinen Wahrheitsgehalt; dennoch mufs man versuchen, von einem so minderwertigen Kenntnisbesitze zu gültigen Erkenntniswerten vorzudringen, indem man, wie gesagt, von ihnen ausgeht.« (Metaph. VII, 7, 189.) Hier ist die Parallelstellung von Erkennen und Handeln, nicht minder aber die Weisung aus dem Individuell-besonderen das Allgemeine und An-sich-gültige, also den Erkenntnisgehalt, herauszuarbeiten, lehrreich.

Der Verkehr der Lehrkunst mit der Logik ist bei den Alten durch die Dialektik vermittelt, welche bei Aristoteles die Stelle der Didaktik vertritt; sie ist die Kunst, etwas Annehmbares, Gültiges *(ἔνδοξα)* auszumachen, und insofern der Logik verwandt, aber dieser untergeordnet, da die Logik die Normen der wissenschaftlichen Wahrheitserkenntnis aufstellt. Bei Augustinus und den Scholastikern wird die Dialektik als ars docendi bezeichnet, und hier hätten die Bestrebungen der Didaktiker ergänzend ansetzen und vom Kern zur Schale fortschreiten sollen.

7. **Zusammenfassung.** Lehren ist lernenmachen, und da lernen zunächst bedeutet: Zuwachs an Wissen und Können erhalten, das Vermitteln, Verursachen, Erzeugen eines solchen Zuwachses. Dieser aber vollzieht sich durch Aneignung geistiger Inhalte als der Objekte der Kenntnis, Erkenntnis und Fertigkeit, und das Lehren ist das Darbieten, Geben, Übertragen derselben, und darum zugleich für den Lehrenden Befestigung des eigenen Besitzes und Vervollkommnung seiner Beherrschung. Die geistigen Inhalte werden durch die Erkenntnis, zu welcher das Denk-lernen führt, zum Besitze erhoben; die Erkenntnis ist aber hingeordnet auf die Wahrheit, die somit auch für das Lehren und Lernen das Augenmerk bildet. Aber bei der Zusammengehörigkeit des Wahren und Guten, des Erkennens und Wollens, hat Lehren und Lernen zuhöchst ein sittliches Ziel und ist ein sittliches Tun.

Salzburg. O. Willmann.

Lehrer an höheren Schulen

s. Gymnasiallehrer und Oberlehrer

Lehrer an Mittelschulen

1. Mittelschulen. 2. Gruppierung und Anzahl der Mittelschullehrer. 3. Die Mittelschullehrerprüfung. 4. Die Besoldung der Mittelschullehrer. 5. Stellung der Mittelschullehrer im öffentlichen Leben.

1. **Mittelschulen.** Die in Preufsen und einer Reihe von Kleinstaaten (Anhalt, Altenburg, Lübeck) unter dem Namen Mittelschulen zusammengefafsten Schulen (Knaben-Mittelschulen, höhere Mädchenschulen, Mädchen-Mittelschulen, gemischte Mittelschulen) sind in sämtlichen deutschen Staaten, allerdings unter verschiedenen Namen und in einem sehr ungleichen Umfange, vertreten. Neben den »höheren Töchter-« oder »höheren Mädchenschulen«, die in sämtlichen Staaten vorhanden sind, haben Bayern und Württemberg eine grofse Anzahl von Latein- und Realschulen, die die Mittelschulen vertreten, Sachsen und Thüringen »mittlere und höhere Bürgerschulen«, Baden und Hessen »erweiterte Volksschulen« mit einer oder zwei fremden Sprachen, Hessen auch »Mittelschulen«, Mecklenburg »Bürgerschulen« und »Mittelschulen«, Braunschweig »Bürgerschulen« usw. In Hamburg wird in sämtlichen Volksschulen eine fremde Sprache (Englisch) gelehrt. Die höheren Mädchenschulen befinden sich seit etwa einem Jahrzehnt in einer Umwandlung, die sie den höheren Lehranstalten (Realschulen) näher gebracht hat, auch wenn sie mit Gymnasial- und Realgymnasialkursen und mit Mädchengymnasien nicht in Verbindung stehen. Sie gehören deswegen heute auch ressortmäfsig zum Teil bereits zu den höheren

Lehranstalten, werden aber hier noch mit den Mittelschulen zusammen behandelt, weil eine Trennung amtlich und statistisch noch nicht durchgeführt ist.

2. Gruppierung und Anzahl der Mittelschullehrer. Die Mittelschullehrer rekrutieren sich in Preufsen zum gröfsten Teile aus den Reihen der Volksschullehrer und finden zum Teil ohne weitere Prüfungen Anstellung, zum Teil haben sie die Mittelschullehrer- oder diese und die Rektorprüfung abgelegt.

Von den Lehrern und Leitern an den öffentlichen Knaben-, Mädchen- und gemischten Mittelschulen hatten 1901 abgelegt

1 373 die 1. und 2. Volksschullehrerprüfung,
701 die Rektoratsprüfung,
648 die Mittelschullehrerprüfung.
193 die Prüfung für das höhere Lehramt,
109 die Prüfung für das geistliche Amt,
12 waren lehramtlich nicht geprüft,
9 waren als Fachlehrer geprüft.

Sa. 3 045.

An den öffentlichen höheren Mädchenschulen hatten von Lehrern und Leitern abgelegt

253 die 1. und 2. Volksschullehrerprüfung,
195 die Rektoratsprüfung,
158 die Mittelschullehrerprüfung,
365 die Prüfung für das höhere Lehramt,
61 die Prüfung für das geistliche Amt.
4 waren als Fachlehrer geprüft,

Sa. 1 036.

An den privaten mittleren Schulen und den privaten höheren Mädchenschulen ist das männliche Lehrpersonal nach Vorbildung und Lehrbefähigung aufserordentlich verschieden. Diese Schulen arbeiten zum gröfsten Teil mit weiblichem Lehrpersonal im Hauptamte und ziehen männliche Lehrkräfte, Lehrer, die an öffentlichen höheren und mittleren Schulen beschäftigt sind, und Geistliche, zumeist nur in beschränkter Zahl heran.

Bis zum Jahre 1888 wurde in Preufsen ein strenger Unterschied zwischen Volks- und Mittelschulen in der Regel nicht gemacht. Durch das Schullastengesetz vom 14. Juni 1888 bezw. 31. März 1889, das eine Staatsleistung von 500 bezw. 300 M. für jeden ordentlichen Lehrer an einer öffentlichen Volksschule festsetzte und das Schulgeld an diesen Schulen aufhob, auf die Mittelschulen aber nicht Anwendung fand, und die späteren Volksschulgesetze (Besoldungsgesetz vom 3. März 1897, Reliktengesetz vom 4. Dezember 1899) wurde indessen eine strengere Scheidung nötig, und diese ist in den meisten Gemeinden seitdem auch durchgeführt. Da aber beide Kategorien von Schulen Gemeindeanstalten sind, so treten die Lehrkräfte vielfach von der einen zur anderen über, und im grofsen und ganzen fühlen sich die Mittelschullehrer auch als ein Teil der Volksschullehrerschaft, was insbesondere dadurch zum Ausdruck kommt, dafs sie in den meisten Fällen Mitglieder und in vielen Fällen Vorsitzende der Lehrervereine sind. Ein starker Gegensatz hat sich aber in den letzten Jahren in Preufsen zwischen den seminarisch und akademisch gebildeten Lehrern an diesen Schulen herausgebildet, der, von weniger wichtigen Ursachen abgesehen, darin seinen Grund hat, dafs die ersteren an der Gleichstellung aller Mittelschullehrer, wie sie für die höheren Mädchenschulen durch die Bestimmungen vom 31. Mai 1894 geschaffen worden war, festzuhalten suchten, während die letzteren für sich die Gleichstellung mit den Lehrern an höheren Knabenschulen erstrebten und mit Recht der Meinung waren, dafs sie dies Ziel nur erreichen würden, wenn für sie besondere, auf die seminarisch gebildeten Lehrer nicht ausgedehnte Rang- und Besoldungsverhältnisse geschaffen würden. Die Entwicklung ist noch nicht abgeschlossen. Da aber bereits an einer grofsen Zahl von höheren Mädchenschulen die akademisch gebildeten Lehrer nach dem »Normaletat« besoldet werden, die seminarisch gebildeten aber eine wesentlich geringere Besoldung erhalten, so ist eine prinzipielle Trennung beider Kategorien nur noch eine Frage der Zeit. An den voll entwickelten höheren Mädchenschulen werden seminarisch gebildete Lehrer in Zukunft wohl nur vereinzelt oder gar nicht mehr angestellt werden.

An den öffentlichen mittleren Knaben-, Mädchen- und gemischten Schulen in Preufsen waren 1901 beschäftigt

	Lehrer	Lehrerinnen	Zusammen
Vollbeschäftigte wissenschaftliche	3 092	768	3 860
Vollbeschäftigte techn.	45	145	190
Nicht vollbeschäftigte wissenschaftliche	298	51	349
Nicht vollbeschäftigte technische	136	228	364
Summa	3 571	1 192	4 763

An den öffentlichen höheren Mädchenschulen:

	männl.	weibl.	Zusammen
Leiter	186	28	214
Etatsmäfsige Oberlehrer	366	140	506
Ordentliche Lehrer . .	387	862	1 249
Nicht vollbeschäftigte (Elementar-)Lehrer . .	112	29	141
Wissenschaftl. Hilfslehrer	2	35	37
Technische Lehrer . . .	21	170	191
Summa	1 074	1 264	2 338

An den privaten Knaben-, Mädchen- und gemischten mittleren Schulen amtierten

	Lehrer	Lehrerinnen	Zusammen
Vollbeschäftigte wissenschaftliche	734	537	1 271
Vollbeschäftigte techn. .	41	58	99
Nicht vollbeschäftigte wissenschaftliche . .	598	51	649
Nicht vollbeschäftigte technische	155	77	232
Summa	1 528	723	2 251

An den privaten höheren Mädchenschulen:

	Lehrer	Lehrerinnen	Zusammen
Vollbeschäftigte schulamtlich geprüfte . . .	198	3 575	3 773
Vollbeschäftigte techn. .	18	397	415
Nicht vollbeschäftigte schulamtlich geprüfte .	1 561	376	2 937
Nicht vollbeschäftigte technische	266	441	707
Summa	2 043	4 789	7 832

In den 55 bayerischen Realschulen amtierten 1898/99 971 Lehrer, an den 134 höheren Töchterschulen 616 Lehrer 1 264 Lehrerinnen. Die sächsische Schulstatistik gibt die Zahl der Lehrer an den mittleren und höheren Volksschulen nicht besonders an. An den badischen gehobenen Volksschulen (Bürgerschulen, Töchterschulen, höhere Töchterschulen und Mädchenbürgerschulen) amtierten am 1. Dezember 1900 126 Lehrer und 61 Lehrerinnen. Für andere Staaten liegen dem Bearbeiter besondere Ziffern nicht vor. In der Regel sind die Mittelschullehrer in der Zahl der Volksschullehrer (Vergl. Seite 427) mit enthalten.

3. Die Mittelschullehrerprüfung. Eine besondere Prüfung für Mittelschullehrer wurde in Preufsen durch die »Allgemeinen Bestimmungen« vom 15. Oktober 1872 eingerichtet. Diese Bestimmungen sind durch die »Ordnung der Prüfung für Lehrer an Mittelschulen« vom 1. Juli 1901 wesentlich geändert worden. Die letztere Prüfungsordnung bezeichnet als Zweck der Prüfung »die Befähigung zur Anstellung der Lehrer an Mittelschulen und höheren Mädchenschulen«. Zur Prüfung werden zugelassen Volksschullehrer, welche die zweite Prüfung bestanden haben, Geistliche und Kandidaten des höheren Lehramts und der Theologie. Als Kandidaten des höheren Lehramts und der Theologie werden diejenigen angenommen, welche mit dem Zeugnis der Reife die Universität bezogen haben und sich darüber ausweisen, dafs sie sich mindestens 3 Jahre hindurch den entsprechenden Universitätsstudien ordnungsmäfsig gewidmet haben. Lehrer, die die Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen mit Erfolg abgelegt haben, sind von der Prüfung entbunden. Die Prüfung ist abzulegen von allen Bewerbern in Pädagogik und nach Wahl der einzelnen Bewerber in zweien von den nachbezeichneten Fächern: Religion, Deutsch, Französisch, Englisch, Geschichte, Erdkunde, Mathematik, Botanik und Zoologie, Physik und Chemie nebst Mineralogie. Im unterrichtlichen Interesse sind besonders folgende Verbindungen zu berücksichtigen: Religion mit Deutsch, Religion mit Geschichte, Französisch mit Englisch, eine dieser beiden fremden Sprachen mit Deutsch, Deutsch mit Geschichte, Geschichte mit Erdkunde, Mathematik mit Physik und Chemie nebst Mineralogie, Mathematik mit Botanik und Zoologie, Mathematik mit Erdkunde, Botanik und Zoologie mit Physik und Chemie nebst Mineralogie, Physik und Chemie nebst Mineralogie mit Erdkunde, Botanik und Zoologie mit Erdkunde. Für Geistliche einer der christlichen Kirchen und für Kandidaten der Theologie, welche eine der zur Bekleidung eines geistlichen Amtes erforderlichen Prüfungen bestanden haben, erstreckt sich die Prüfung in der Religion nur auf die Methodik des Religionsunterrichtes. Jüdische Bewerber dürfen Religion nicht als Prüfungsgegenstand wählen. Bewerbern, welche die Lehrbefähigung im Lateinischen zu erlangen wünschen, ist die Gelegenheit dazu zu bieten.

4. Die Besoldung der Mittelschullehrer ist in Preufsen nicht einheitlich geregelt. Die Besoldungsnormen sind darum in den einzelnen Gemeinden ebenso verschieden

als die Besoldungshöhe. Die an den höheren Mädchenschulen angestellten Oberlehrer mit akademischer Vorbildung werden zum Teil nach dem Normaletat für die höheren Knabenschulen besoldet. Die Pensionierung und Witwenversorgung ist durch das Gesetz vom 11. Juni 1894 in derselben Weise geordnet, wie bei den unmittelbaren Staatsbeamten.

Nach der Statistik vom 27. Juni 1901 schwankte das Einkommen der Lehrer an den öffentlichen Knaben-, Mädchen- und gemischten Mittelschulen zwischen 950 und 8100 M (d. h. die niedrigsten Anfangsgehälter betragen 950, die höchsten Höchstgehälter 8100 M), das der Lehrerinnen zwischen 800 und 3600 Mk. Das Gros der Lehrer bezog zwischen 1650 und 4200 M, das Gros der Lehrerinnen zwischen 1050 und 2100 M. Im einzelnen bezogen

die Leiter mit akademischer Bildung zwischen	1350 und 8100
die Leiterinnen zwischen . . .	1650 „ 3600
die vollbefähigten Lehrer mit akademischer Bildung zwischen	1350 „ 6900
die Lehrer mit nicht akademischer Bildung zwischen	1200 „ 4800
die vollbefähigten Lehrerinnen zwischen	850 „ 3000

An den öffentlichen höheren Mädchenschulen schwankten die Gehälter der Lehrer zwischen 1500 und 8700 M, die der Lehrerinnen zwischen 700 und 4200 M, das Gros der Lehrer bezog zwischen 2700 und 5100 M, das Gros der Lehrerinnen zwischen 1200 und 2400 M. Im einzelnen wurden besoldet

die Leiter mit akademischer Bildung mit	2700 bis 8700
die Leiterinnen mit	1050 „ 4200
die etatsmäfsigen Oberlehrer mit akademischer Bildung mit . .	1650 „ 7200
die etatsmäfsigen Oberlehrerinnen mit	1350 „ 3300
die ordentlichen Lehrer mit seminarischer Bildung mit . . .	1500 „ 6100
die ordentlichen Lehrerinnen mit	800 „ 3000

Über die Besoldungsverhältnisse in andern Staaten liegen dem Bearbeiter umfassende Mitteilungen nicht vor.

5. **Die Stellung der Mittelschullehrer im öffentlichen Leben** ist in Preufsen um deswillen eine wesentlich andere als die der Volksschullehrer, weil sie das passive Wahlrecht für die städtischen Gemeindevertretungen haben. Sie nehmen in diesen Körperschaften häufig eine angesehene Stellung ein und vertreten, insbesondere in Preufsen, in den Stadtparlamenten die Interessen der Volksschule.

Literatur: Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preufsen. Berlin. — Statistisches Jahrbuch der höheren Schulen. 25. Jahrgang 1904/05. Leipzig. — Die Vorbereitung auf die Mittelschullehrerprüfung von H. Schwochow, Rektor. Ebenda. — Preufsische Statistik. Heft 176 (Das gesamte Volksschulwesen im preufsischen Staate im Jahre 1901). Berlin 1902/5.

Berlin. J. Tews.

Lehrer an Volksschulen

1. Die Bedeutung des Volksschullehrerstandes und seine Stellung im öffentlichen Leben. 2. Entwicklung des Volkschullehrerstandes. 3. Gruppierung nach der Vorbildung. 4. Vorbildung. 5. Fortbildung. 6. Anstellungsverhältnisse. 7. Aufsteigen. 8. Besoldung. 9. Vertretung im Schulvorstande. 10. Kirchliche Nebenämter. 11. Zahl der Volksschullehrer im deutschen Reiche.

1. **Die Bedeutung des Volksschullehrerstandes und seine Stellung im öffentlichen Leben.** Die Bedeutung des Volksschullehrerstandes beruht darauf, dafs mehr als 90 % der Bevölkerung ihre Schulbildung allein der Volksschule verdanken. Der Volksschullehrer ist damit der eigentliche Lehrer des Volkes. Was die Volksschule leistet, bedingt die Kultur der breiten Massen. Überall wo die Volksschule und der Volksschullehrerstand auf einer tiefen kulturellen und sozialen Stufe steht, ist auch in der breiten Masse der Bevölkerung eine nennenswerte Kultur nicht vorhanden. Die Übermittelung der Kultur an die breiteren Volksschichten wird indessen in mafsgebenden Kreisen noch häufig als ein Akt der Wohltätigkeit und nicht als eine staatsbürgerliche Pflicht aufgefafst und demgemäfs der Volksbildungsapparat gehandhabt. Der Volksschule wird die Selbständigkeit nicht gewährt, und der Volksschullehrer lediglich als das ausführende Organ in den Händen anderer Instanzen betrachtet. Auch in den deutschen Staaten ist man über diese Auffassung der Volksschule und des Volksschullehrerstandes noch

nicht überall hinausgekommen. Der deutsche Volksschullehrer hat einen harten Kampf für seine Selbständigkeit und seinen Eigenwert durchzukämpfen gehabt und steht zum Teil noch mitten in diesem Kampfe. Erst nach und nach hat man die technische Leitung und Verwaltung der Volksschule tüchtigen Volksschullehrern überlassen und dem Volksschullehrer einen Platz in den kommunalen und staatlichen Schulverwaltungsorganen eingeräumt. Hand in Hand damit ist auch die Stellung des Volksschullehrerstandes im öffentlichen Leben eine bessere geworden. Die Volksschullehrer sind da, wo sie in ihren politischen Rechten nicht beschränkt sind (in Preufsen besitzen die Volksschullehrer nicht das passive Wahlrecht für die Gemeindevertretungen), überall ein einflufsreicher Faktor, der von allen Parteien geschätzt und nach Möglichkeit zu gewinnen versucht wird. Die Volksschullehrer sind in allen gemeinnützigen, besonders aber in den Volksbildungsvereinen, zumeist leitend, tätig. Auch in der Presse haben sie einen bedeutenden Einflufs. Die Vertretung der Volksbildungsangelegenheiten fällt ihnen hier zumeist ganz zu. Die materielle Lage des Volksschullehrerstandes steht mit seiner amtlichen und aufseramtlichen Tätigkeit in einem starken Mifsverhältnis. Während die Lehrer ihren Platz mindestens neben den Subalternbeamten der Staats- und Gemeindeverwaltung finden müfsten, gehen ihre Gehälter über die der Unterbeamten in manchen Staaten nicht erheblich hinaus. Die amtliche Stellung der Volksschullehrer ist da am wenigsten befriedigend, wo die geistliche Schulaufsicht noch besteht und damit ihre geordnete Beteiligung an der Leitung und Beaufsichtigung des Volksschulwesens nicht möglich ist. In den letzten Jahrzehnten ist durch vermehrte Anstellung von Lehrerinnen in den meisten deutschen Staaten ein verhältnismäfsig grofser Teil der städtischen Schulstellen den Lehrern verloren gegangen und ein gröfserer Prozentsatz auf dem platten Lande zurückgehalten worden. Daraus resultiert zum grofsen Teil die gegenwärtige Landlehrerbewegung, die eine gehaltliche Gleichstellung aller Lehrer in Stadt und Land fordert. Die neuere Gesetzgebung ist weitergehenden Ansprüchen der Volksschullehrer in den gröfseren Staaten (Preufsen, Bayern) nicht günstig. Die hier erlassenen Gesetze trennen die Volksschule und damit den Volksschullehrerstand nach Konfessionen und suchen das frühere Verhältnis der Schule zur Kirche und die untergeordnete Stellung des Lehrerstandes zur Geistlichkeit festzuhalten, während in den kleineren Staaten die in den 70er Jahren begründete Befreiung des Schulwesens von der kirchlichen Leitung und Aufsicht beibehalten und weiter ausgebaut wird. In ihrer vollen Schroffheit bestehen die früheren Verhältnisse in den politisch rückständigen mecklenburgischen Grofsherzogtümern weiter.

2. Entwicklung des Volksschullehrerstandes. Jünger noch als die Volksschule selbst ist der Volksschullehrerstand. Ein Berufstand ist im allgemeinen als konsolidiert zu betrachten, wenn man eine nach Zeit und Umfang bestimmt abgegrenzte besondere Vorbildung von ihm verlangt. Nimmt man dieses Kennzeichen als Mafsstab, so kann vor 100 Jahren von einem Volksschullehrerstande noch nicht gesprochen werden. Nur eine verhältnismäfsig geringe Zahl von Lehrern genofs eine geregelte Vorbildung in den Seminaren. Von den jetzt bestehenden preufsischen Seminaren stammen nur 12 aus dem achtzehnten Jahrhundert. Vor 1804 sind 14 begründet worden: Klein-Dexen (jetzt Preufs.-Eylau) 1774, Greifswald (jetzt Franzburg) 1791, Berlin (jetzt Köpenick) 1748, Breslau 1765, Ober-Glogau 1802, Halberstadt 1778, Weifsenfels 1794, Kiel (jetzt Segeberg) 1781, Tondern 1787, Hannover 1751, Alfeld 1802, Kassel (jetzt Homberg) 1783, Idstein (jetzt Usingen und Montabaur) 1779, Petershagen 1792. Von den jetzigen preufsischen Provinzen hatten noch keine Seminare: Westpreufsen, Posen und das Rheinland. Auch in den übrigen deutschen Staaten war die Zahl der Lehrerbildungsanstalten gering. Nach Teubners statistischem Jahrbuch der höheren Schulen Deutschlands stammen aus dem achtzehnten Jahrhundert die Lehrerseminare: Bamberg (1791 gegr.), Würzburg (1770), Dresden (1787), Ettlingen in Baden (1788), Neukloster in Mecklenburg-Schwerin (1786), Eisenach (1783), Weimar (1726), Oldenburg (1793), Altenburg (1787), Gotha (1780), Rudolstadt

(1756), Greiz (1793), Bückeburg (1783), Detmold (1781). Die Geschichte der meisten dieser Anstalten läfst indessen keinen Zweifel darüber, dafs nur eine verhältnismäfsig geringe Zahl von Lehrern eine ordnungsmäfsige Vorbildung genofs, vorausgesetzt, dafs die »Seminare« eine solche zu geben vermochten. Die Zahl der darin aufgenommenen Zöglinge reichte auch nicht entfernt an die jetzigen Ziffern heran.

Die grofse Mehrzahl der älteren Seminare stammt, wie in Preufsen, auch in allen anderen deutschen Staaten, aus dem Anfang des vorigen Jahrhunderts. Der preufsische Staat (in seinem damaligen Umfange) hatte 1806 nur 11, 1828 dagegen 28, 1831 34 und 1837 bereits 45 Seminare mit über 2000 Zöglingen (zwanzig Jahre später nur — drei mehr!). Ähnlich ging es in anderen deutschen Staaten vorwärts, wenn auch nicht in demselben Tempo, da Preufsen damals tatsächlich das »Land der Schulen« war. Daraus erklärt sich vollkommen die Tatsache, dafs in den vierziger Jahren die Volksschullehrer plötzlich als ein selbstbewufster Stand in der Öffentlichkeit erschienen, freilich mit allen Kennzeichen einer sehr unentwickelten Jugend, aber sogleich mit dem Bewufstsein, dafs den Schwachen nur die Koalition zu schützen und vorwärts zu bringen vermag (Begründung des deutschen Lehrervereins in Eisenach am 28., 29. und 30. September 1848).

3. **Gruppierung nach der Vorbildung.** Die grofse Mehrzahl der Volksschullehrer in Deutschland hat ihre Vorbildung in den für diesen Zweck besonders eingerichteten Seminaren erhalten. Allerdings amtieren an den Volksschulen auch akademisch gebildete Lehrer, d. h. Lehrer, die nach einem regelrechten Kursus in einer höheren Lehranstalt oder entsprechender privater Vorbereitung das Maturitätszeugnis erworben und dann regelrechte Universitätsstudien gemacht haben, aber sie verschwinden in der Zahl der seminarisch Gebildeten. Die vielfachen Übergänge, die von der einen zur anderen Gruppe vorhanden sind, können hier nur angedeutet werden. Neben den rite für das Lehramt an höheren Schulen geprüften akademisch gebildeten Lehrern und den ordnungsmäfsig vorgebildeten Theologen sind solche Akademiker, die nur ein Zeugnis für die Mittelschule (im norddeutschen Sinne) oder aufserdem noch das Rektorzeugnis, das zur Leitung von Mittelschulen, höheren Mädchenschulen, Lehrerseminarien usw. berechtigt, erworben haben, an den Volksschulen tätig. Von den seminarisch gebildeten Lehrern haben verhältnismäfsig viele die Prüfung für Mittelschulen und die Rektorprüfung abgelegt, aufserdem aber noch besondere Patente für den Turn-, Zeichen- und Gesangunterricht an den verschiedenen Unterrichtsanstalten erworben. Trotzdem ist die Unterscheidung zwischen akademisch und seminarisch vorgebildeten Lehrern, auch wenn sie an derselben Anstalt wirken, in Deutschland eine sehr scharfe und zweifellos schärfere, als die Klassifizierung nach den Lehranstalten, an denen sie wirken. In rechtlicher Beziehung allerdings nicht. In Preufsen z. B. ist der an einer Volksschule angestellte Rektor oder Lehrer vor dem Gesetze Volksschullehrer, auch wenn er die fac. doc. für alle Gymnasialklassen besitzt, und der lediglich für das Volksschulamt geprüfte, aber an einer höheren oder mittleren Lehranstalt angestellte Lehrer besitzt alle Rechte und Pflichten der übrigen Mitglieder des betreffenden Lehrkörpers, z. B. das passive Wahlrecht zur Stadtverordnetenversammlung, keine Befreiung von den Gemeindesteuern usw. Die Mischung der akademisch und seminarisch gebildeten Lehrer an den einzelnen Schulanstalten war in früheren Jahren eine stärkere als gegenwärtig. Besonders in der Zeit der schnellen Entwicklung der höheren Lehranstalten aus gehobenen Stadtschulen usw. verblieben viele tüchtige seminaristisch gebildete Lehrer an diesen Anstalten. Andrerseits waren die leitenden Stellungen und ein Teil der Lehrerstellen an den Volksschulen früher mehr als jetzt mit akademisch gebildeten Lehrkräften besetzt. Im Jahre 1902 amtierten an sämtlichen höheren Lehranstalten Preufsens 7366 akademisch und 1769 seminarisch gebildete Lehrkräfte. Von den letzteren haben viele besondere technische Prüfungen (Zeichnen, Gesang, Turnen) abgelegt. Entsprechende Mitteilungen bringt die Unterrichts-Statistik vom Jahre 1901 über die öffentlichen Mittel- und Volksschulen. Hiernach hatten am 27. Juni 1901 abgelegt:

	An den öffentlichen Mittel- u. höheren Mädchenschulen	An den Volksschulen
1. Die 1. oder die 1. und 2. Volksschullehrerprüfung . .	1626	70632
2. Die Mittelschullehrerprüfung . .	896	759
3. Die Rektorprüfung .	806	2971
4. Die Prüfung für das höhere Lehramt bezw. das geistliche Amt usw. . . .	741	195
	4069	74457

Diese Zahlen lassen keinen Zweifel darüber, dafs, wie die höheren Lehranstalten im wesentlichen mit akademisch gebildeten Lehrern besetzt sind, die Mittel- und Volksschulen im grofsen und ganzen nur seminarisch gebildete Lehrkräfte haben. In den übrigen deutschen Staaten liegen die Verhältnisse im ganzen ebenso.

4. Vorbildung der Volksschullehrer. Die besondere Vorbildung der Volksschullehrer ist in den einzelnen deutschen Staaten zwar im grofsen und ganzen dieselbe, in manchen Einzelheiten aber doch verschieden. Gemeinsam ist der Abschlufs der Vorbildung auf Seminaren, die in der Regel einen dreijährigen Kursus haben. Sind die Vorbereitungsanstalten damit verbunden, so entstehen vier-, fünf- und sechsklassige Seminare.

Die Vorbereitung auf die Seminare geschieht in den meisten Staaten auf besonderen Präparandenanstalten. In Preufsen ist in den letzten Jahren die Zahl der Präparandenanstalten stark vermehrt worden. Es bestehen zur Zeit (1905) 68 staatliche Präparandenanstalten neben 138 Lehrerseminarien. Die Präparandenanstalten sind im allgemeinen dreiklassig und nehmen die Schüler im Alter von 14 Jahren auf. Da auf sämtlichen 68 staatlichen Präparandenanstalten 1905 indessen nur 5344 Schüler vorhanden waren, davon höchstens ein Drittel in der Abgangsklasse, die Seminare aber jährlich über 4000 Schüler neu aufnehmen, empfangen die angehenden Lehrer in Preufsen ihre Vorbildung gröfstenteils in nicht staatlichen, teilweise städtischen, vom Staate unterstützten Anstalten, von denen 1905 140 mit 11259 Schülern bestanden, oder durch Privatunterricht. Um dem Lehrermangel wirksam zu begegnen, wurden in den letzten Jahren aufserdem in allen Teilen des Staates, besonders in Westpreufsen, Posen, Schlesien und Sachsen, aufserordentliche Präparandenkurse eingerichtet, die 1905 2245 Schüler hatten. Die Vorbereitung durch einzelne Lehrer ist gegen früher zurückgegangen. Dafs junge Leute bis zum Eintritt ins Seminar die Oberklasse einer städtischen Volksschule besuchen und mit Ausnahme der Musik, lediglich durch Privatstudium sich vorbilden, dürfte vereinzelt auch noch vorkommen.

Diese buntscheckige Vorbereitung ergibt ein einheitlich vorgebildetes Material natürlich nicht. Die Frage der Vorbildung für das Seminar ist darum auch ein ständiger Verhandlungsgegenstand in den Lehrervereinen. Die 138 preufsischen Lehrerseminare hatten 1905 11575 Zöglinge, von denen 5799 im Internat und 5776 im Externat lebten, und 7855 der evangelischen, 3720 der katholischen Konfession angehörten. Von den Seminaren sind 4 paritätisch, die übrigen konfessionell (88 evangelisch und 46 katholisch) eingerichtet. Die Reformbedürftigkeit der Seminare wird zwar nicht in dem Mafse empfunden als die der Präparandenanstalten, aber immerhin stark genug.

In Bayern bestehen fünfklassige Lehrerbildungsanstalten, welche die Vorbereitungsanstalten mit umfassen, und zweiklassige Seminare, neben denen besondere dreikursige Präparandenanstalten bestehen. Württemberg hat dreiklassige Seminare und damit verbundene zweiklassige Präparandenanstalten. In Sachsen sind die Seminare sechsklassig, ebenso in Anhalt, Reufs j. L., Oldenburg, Meiningen, Altenburg, Sondershausen, Hamburg und Bremen. Die Seminare in Baden (teilweise sechsklassig), Hessen, Mecklenburg-Strelitz, Lippe und Lübeck sind dreiklassig; Mecklenburg-Schwerin, Schwarzburg-Rudolstadt, Reufs ä. L. begnügen sich mit zweiklassigen Seminaren, und das Seminar in Bückeburg hat nur 1 Abteilung. In Sachsen-Weimar ist das eine Seminar (Eisenach) drei-, das andere (Weimar) sechsklassig, ebenso ist es in Braunschweig (Wolfenbüttel und Braunschweig), Koburg-Gotha (Koburg und Gotha), und im Reichslande bestehen drei- und fünfklassige Seminare

nebeneinander. Trotz dieser Verschiedenheiten erkennen die meisten Staaten die Lehrerzeugnisse der übrigen an, so dafs dem Übertritt der Lehrer aus einem Staate in einen anderen Schwierigkeiten in der Regel nicht entgegen stehen. Abgeschlossen wird der reguläre Seminarkursus durch eine zur einstweiligen Anstellung berechtigende Abgangsprüfung, der in den meisten Staaten, nach zwei bis drei und mehr Jahren, eine zweite Prüfung folgt, nach deren Ablegung die endgültige Anstellung erfolgen kann. Die erste Prüfung soll mehr die allgemeine, die zweite besonders die pädagogische Ausbildung nachweisen.

Die Reformbedürftigkeit der Volksschullehrerbildung ist in zahlreichen Broschüren, Artikeln, vor allem aber in den stets wiederkehrenden Verhandlungen der Lehrervereine zum Ausdruck gekommen. Einen wesentlichen Fortschritt bedeuten die preufsischen Bestimmungen vom 1. Juli 1901. Sie dehnen den Lehrgang der Präparandensantalten auf drei (bisher zwei) Jahres aus, erhöhen die Lehrziele in den meisten Fächern, setzen einen zweckmäfsigen Lehrgang fest, entlasten die Abgangsprüfung durch früheren Abschlufs einiger Fächer und machen den fremdsprachlichen Unterricht (Französisch oder Englisch) in der Präparandenanstalt und im Seminar obligatorisch. Das Ziel, dem die Lehrerbildung zusteuern mufs, ist damit indessen nicht erreicht. Es wird durch die Beschlüsse der deutschen Lehrerversammlung in Königsberg (1904) bezeichnet und kann kein anderes sein, als den Volksschullehrer mit derselben Bildung auszurüsten, die für das geistliche, das Richter- und das Lehramt an höheren Schulen für nötig gehalten wird, d. h. der Besuch einer höheren Lehranstalt und das Universitätsstudium.

5. Fortbildung der Lehrer an Volksschulen. Die in vieler Beziehung nicht ausreichende Vorbildung der Volksschullehrer läfst den Wunsch nach weiterer Ausbildung sehr berechtigt erscheinen. Für diesen Zweck sind in den einzelnen Staaten verschiedene Einrichtungen getroffen. In Preufsen wurde durch den Erlafs des Kultusministers Dr. Falk vom 15. Oktober 1872 den Volksschullehrern Gelegenheit gegeben, die Berechtigung zur Anstellung als Lehrer an den Oberklassen der Mittelschulen und höheren Mädchenschulen durch eine besondere Prüfung zu erwerben, und den für Mittelschulen geprüften Lehrern ist durch denselben Erlafs der Weg gebahnt, die Berechtigung zur Anstellung als Seminardirektor, Seminarlehrer, Vorsteher von öffentlichen Präparandenanstalten, Rektor von Mittelschulen und von höheren Mädchenschulen und zur Leitung von entsprechenden privaten Lehranstalten durch Ablegung der Rektorprüfung zu erlangen. Diese Bestimmungen sind unter dem 1. Juli 1901 erneuert und ergänzt worden. Durch Ablegung der Rektorprüfung wird nach der Prüfungsordnung vom 1. Juli 1901 auch die Berechtigung zur Anstellung als Kreisschulinspektor erworben, und die Prüfung wird (seit 1892) auch von den Leitern der Volksschulen mit sechs oder mehr aufsteigenden Klassen verlangt. Zur Mittelschullehrerprüfung werden neben Geistlichen und Kandidaten der Theologie und des höheren Lehramtes solche Volksschullehrer zugelassen, die ihre zweite Volksschullehrerprüfung bestanden haben. In den kleineren Staaten legen die Lehrer die Mittelschullehrer- und Rektorprüfung vielfach vor preufsischen Prüfungsbehörden ab.

Bei der Fortbildungsarbeit selbst sind die Volksschullehrer in den meisten Fällen auf den Weg des Selbststudiums angewiesen. Nur wenige Staaten: Sachsen, Hessen und Weimar haben Bestimmungen getroffen, die den Lehrern ein regelrechtes Universitätsstudium mit anschliefsenden Prüfungen eröffnen. In Sachsen werden alle diejenigen Lehrer, die in der Wahlfähigkeitsprüfung in den Wissenschaften den ersten Zeugnisgrad (vorzüglich = I) erlangt haben, ohne weiteres zum Universitätsstudium zugelassen. Lehrer, welche diesen Zeugnisgrad nur mit der Zwischenstufe Ib erlangt haben, bedürfen für diese Zulassung noch der besonderen Genehmigung des Ministeriums. Lehrer, welche nach absolviertem Universitätsstudium die pädagogische Prüfung an der Universität Leipzig bestanden haben, sind berechtigt zur Anstellung an Seminaren und Realschulen. Diese Bestimmungen können aber naturgemäfs nur einem verschwindend kleinen Teil der Volksschullehrer zu gute kommen, an den Mifsständen der Lehrerbildung überhaupt wird dadurch nichts geändert.

Die Lehrerschaft hat deswegen überall den Weg der Selbsthilfe beschritten, vielfach unterstützt von bildungsfreundlichen gröfseren Gemeinden und vom Staate. Der Berliner Lehrerverein z. B. hat eine eigene Fortbildungsanstalt, die »Wissenschaftlichen Vorlesungen« des Vereins, eingerichtet, die seit 1874 bestehen und von vielen Hunderten von Lehrern alljährlich benutzt werden, im letzten Jahre (1905) von 640 Lehrern Berlins und der Vororte. Der Dresdener, der Magdeburger u. a. Lehrervereine sind in derselben Weise vorgegangen. Ähnliche Einrichtungen sind auch von kommunaler Seite in Stettin, Königsberg, Elberfeld und Breslau getroffen worden. In Breslau ist die ursprünglich eingerichtete Anstalt indessen wieder aufgehoben worden. Gegenwärtig beauftragt der Magistrat jeden Winter einige Universitätsprofessoren und andere Dozenten, über verschiedene Gebiete für die Lehrer und Lehrerinnen Vorlesungen zu halten. Für die grofse Zahl der in kleineren Orten amtierenden Lehrer kommen diese Anstalten nicht in Betracht. Darum wurden die Universitätsferienkurse (Jena, Greifswald, Marburg) aus der Volksschullehrerschaft von Anfang an stark benutzt. In anderen Universitätsstädten riefen die Lehrervereine selbst Universitätsferienkurse ins Leben, so in Berlin, Bonn, Breslau, Erlangen, Heidelberg, Kiel, Königsberg, Leipzig, München, Würzburg. Da aber die Veranstaltung dieser Kurse mit manchen Schwierigkeiten und für die Teilnehmer mit erheblichen materiellen Opfern verknüpft ist, so berufen die Lehrervereine jetzt in der Regel einzelne Gelehrte zu Vorträgen, Vortragsreihen und Kursen, die in günstig gelegenen Orten stattfinden und damit allen Mitgliedern der betreffenden Vereine zugänglich sind. Nach einer Zusammenstellung des Leiters der Berliner Ferienkurse A. Rebhuhn (Päd. Zeitg. 1906, 21) fanden derartige Veranstaltungen in 100 Orten statt. In 78 Orten, für die nähere Mitteilungen vorlagen, fanden 301 Vortragsreihen statt. Bei 249 Kursen waren die Dozenten Hochschullehrer.

6. Anstellungsverhältnisse der Volksschullehrer. Die Art der Anstellung der Lehrer an den Volksschulen ist in den einzelnen deutschen Staaten sehr verschieden. In Preufsen bestanden bisher in dieser Beziehung in den einzelnen Landesteilen und sogar in demselben Gebiet nebeneinander die allerverschiedensten Verhältnisse. Nach einer amtlichen Übersicht aus dem Jahre 1903 wurden von den 83 903 in die Übersicht aufgenommenen Stellen 29 799 von der Schulaufsichtsbehörde ohne jede Beteiligung kommunaler Instanzen, 15 572 unter Mitwirkung von Gemeinden bezw. Obrigkeiten (Magistraten usw.) besetzt; diese Mitwirkung war von der Aufsichtsbehörde aus freier Entschliefsung eingeräumt. Bei 38 346 Stellen endlich hatten die Gemeindeorgane [Gutsherren (12 602 Stellen), Magistrate (25 744) bürgerliche Gemeinden und Schulgemeinden] das Wahl- und die Schulaufsichtsbehörde das Bestätigungsrecht. Die Aufstellung ist vielleicht nicht ganz einwandfrei, da die Rechte oft Streitgegenstand zwischen der Aufsichtsbehörde und kommunalen Instanzen sind. Das am 6. und 7. Juli 1906 von den beiden Häusern des Landtages beschlossene Schulunterhaltungsgesetz ändert diese Verhältnisse wesentlich. Das Gesetz bestimmt, dafs bei Lehreranstellungen in Gemeinden mit 25 und weniger Schulstellen die Aufsichtsbehörde drei Bewerber präsentiert und die Gemeinde einen davon wählt, in gröfseren Gemeinden wählen die Gemeinden die Lehrer ohne diese Beschränkung. Rektoren und andere Lehrer mit Leitungsbefugnissen werden in allen Gemeinden von der Aufsichtsbehörde ernannt, die Gemeinden nur gehört. Weitergehende Gemeinderechte bei der Anstellung der Lehrer und Rektoren bleiben indessen bestehen. In Bayern kommt die Verleihung der Lehrerstellen in der Regel der einschlägigen Kreisregierung zu. In Württemberg gibt das Gesetz vom 29. September 1836 der Oberschulbehörde das Ernennungsrecht, beläfst dies Recht aber den Standesherren und Rittergutsbesitzern, soweit sie es bisher hatten, und ebenso den Gemeinden das bisher geübte Wahl- oder Vorschlagsrecht. In Baden erfolgt die Anstellung der Lehrer durch die Oberschulbehörde, doch wird dem Ortsschulrat Gelegenheit gegeben, seine Bedenken gegen die in Aussicht genommenen Bewerber geltend zu machen (Gesetz vom 8. März 1868). In Hessen ist die Anstellung durch das Gesetz vom 16. Juni 1874 geregelt. In Orten, in welchen die Städteordnung

keine Anwendung findet, ist der Anstellungsmodus derselbe, wie in Baden, die Anstellung wird aber durch das Ministerium des Innern und der Justiz bewirkt. In den Gemeinden, in denen die Städteordnung Anwendung findet, wählt der Schulvorstand aus drei ihm präsentierten Bewerbern einen aus, dem die Stelle durch das Ministerium des Innern und der Justiz übertragen wird. Daneben besteht für Standesherren, Korporationen und Private noch für einzelne Stellen das Recht der Präsentation. In Sachsen (Gesetz vom 26. April 1873) haben die gröfseren Gemeinden das Vorschlagsrecht, in den kleineren werden drei Bewerber dem Schulvorstande benannt und durch diesen die Auswahl getroffen. Ähnliche Bestimmungen gelten auch für die meisten thüringischen Staaten, in denen zum Teil die Beteiligung der Gemeinden bei der Anstellung der Lehrer abhängig ist von den kommunalen Leistungen.

Im engsten Zusammenhange mit den Anstellungsverhältnissen stehen auch die Befugnisse der Staatsregierungen, die Lehrer zu versetzen. Wo den Gemeinden eine weitgehende Mitwirkung bei der Anstellung der Lehrer zusteht, ist dadurch das Versetzungsrecht der Behörden stark beschränkt. Das ist für die Unabhängigkeit der Lehrer insofern von Bedeutung, als Versetzungen »im Interesse des Dienstes«, die nicht als eine Strafe gelten, irgend welche Motivierung seitens der Behörde also auch nicht erfordern, nur schwer ausführbar sind. In derartigen Versetzungen liegt aber ein mit Recht gefürchtetes Disziplinarmittel, das seitens der Behörden benutzt werden kann und auch benutzt wird, unbequem empfundene Regungen in der Beamten- und Lehrerschaft niederzuhalten. Mehr noch als das Wahl- und Präsentationsrecht der Gemeinden steht den Versetzungen freilich die Aufbringung der Besoldung durch die Gemeinden im Wege.

7. **Aufsteigen der Volksschullehrer.** Der für das Volksschulamt geprüfte Lehrer erwirbt in einigen deutschen Staaten bei seinen Prüfungen nur die Befugnis, den Unterricht in allen Klassen der Volksschule zu erteilen, nicht aber auch die Berechtigung zum Aufsteigen. Die Berechtigung bestand in Preufsen allerdings bis zum 25. Juli 1892, in den meisten Provinzen und Gemeinden tatsächlich, in den übrigen wenigstens nominell. Durch den gedachten Erlafs ist die Qualifikation der Volksschullehrer auf die Leitung von Schulen mit weniger als sechs Klassen beschränkt worden. Lehrer, welche als Leiter von sechs- und mehrklassigen Volksschulen angestellt werden wollen, müssen die Rektorprüfung ablegen.

Dafs der Lehrerstand damit zu einem Berufsstande von subalternem Charakter gestempelt ist, liegt auf der Hand; denn im allgemeinen läfst man bei bereits im Amte stehenden Personen Prüfungen nur dann eintreten, wenn sie in eine Amtsstellung von ganz anderem Charakter eintreten wollen, in Stellungen, für die ihre Vorbildung nicht ausreicht. Die Unterrichtsverwaltung hat dadurch zwischen den Lehrern einerseits und den Rektoren und Schulaufsichtsbeamten andrerseits einen ähnlichen Rangunterschied geschaffen, wie er zwischen Unterbeamten und Subalternbeamten bezw. zwischen Subalternbeamten und höheren Beamten besteht. Es ist dadurch aber auch die Minderwertigkeit der Lehrerbildung in einer Schroffheit amtlich bescheinigt worden, wie durch die bittersten Klagen von interessierter Seite nicht; denn wenn die tüchtigsten Lehrer vor ihrer Anstellung als Rektoren bezw. als Schulinspektoren noch einer besonderen Prüfung unterworfen werden müssen, so kann die grofse Mehrheit der Volksschullehrer zur ordnungsmäfsigen Verwaltung des Lehramtes auf keinen Fall befähigt sein, da ein wesentlicher Unterschied in den Funktionen eines Lehrers und eines Schuldirigenten schwerlich gefunden werden kann. Wo solche Unterschiede als vorhanden angenommen werden, herrscht eine handwerksmäfsige Auffassung des Lehramts. Für die Amtsführung der Lehrer liegt in dieser Einrichtung eine grofse Gefahr. Nur ein kleiner Teil derselben wird die Neigung verspüren, nach Absolvierung der Volksschullehrerprüfungen im 23.—26. Jahre nun noch weitere Jahre auf die Vorbereitung für Prüfungen zu verwenden, und wenn diese Neigung in besonders grofsem Umfange bestände, müfste man sie als eine krankhafte bebekämpfen. Nach den Vorbereitungsjahren soll die Kraft des Mannes sich voll auf das Amt konzentrieren und die weiteren Studien müssen sich eng an die speziellen,

durch die Amtsführung bedingten Verhältnisse anschliefsen, und es mufs auch der wissenschaftlichen Neigung Raum zu freier Betätigung bleiben. Dafs diese Art des Studiums in reiferen Jahren für die Berufstüchtigkeit wichtiger ist als die Vorbereitung auf besondere Prüfungen, dürfte von keiner Seite bezweifelt werden. Da nun aber das Aufsteigen lediglich von jenen Prüfungen abhängig gemacht wird, fällt für die grofse Mehrheit der Lehrerschaft die Aussicht weg, amtliche und wissenschaftliche Tüchtigkeit, die nicht durch Prüfungspatente nachgewiesen oder unterstützt wird, auch äufserlich anerkannt zu sehen. Das mufs auf Amtsführung und Studium in bedenklichem Mafse zurückwirken. Wenn jemand trotz guter Leistungen im Amte bereits in den ersten zwanziger Jahren die Gewifsheit hat, dafs er eine höhere Stufe in seinem Berufe und ein entsprechend höheres Einkommen nicht erreicht, fehlt seinem Eifer die reale Stütze, die der Durchschnittsmensch schwer entbehren kann. Jene Bestimmungen müssen darum ernstlich beanstandet werden. Eine volle Entwicklung der im Volksschullehrerstande vorhandenen Kraft ist nur zu erwarten, wenn die Lehrerlaufbahn nach der wiederholt ausgesprochenen Forderung des Deutschen Lehrervereins in der Weise geregelt wird, dafs »dem Volksschullehrer auf Grund seiner Seminarbildung unter Voraussetzung hervorragender praktischer Leistungen die Befähigung zur Übernahme eines Schulaufsichtsamtes zuerkannt wird«. Der Mangel eines geregelten Aufsteigens erklärt es vollständig, dafs in keinem Stande so viele hervorragende Kräfte Ehre, Ansehen und materiellen Gewinn auf anderen Gebieten als auf dem engeren Berufsgebiete suchen und finden, als im Volksschullehrerstande. In denjenigen Staaten, in denen die Beförderung ausschliefslich auf Grund amtlicher Tüchtigkeit erfolgt, herrscht auch die regste Betätigung in rein pädagogischer Beziehung. Das gilt vor allem vom Königreich Sachsen und von Süddeutschland, während die preufsische Schulverwaltung die Volksschullehrer durch die Besetzung der leitenden Stellungen mit Theologen und durch den gekennzeichneten Prüfungszwang vielfach in andere Richtungen und Betätigungen hineindrängt.

8. Besoldung der Volksschullehrer. (Vergl. den Artikel: Besoldung der Volksschullehrer Bd. I, S. 577 ff.)

9. Vertretung im Schulvorstande. In der grofsen Mehrzahl der deutschen Staaten ist die Lehrerschaft in den Schulvorständen seit langer Zeit in angemessener Weise vertreten. In dem gröfsten Staate, in Preufsen, war dies indessen bisher nur in einer Provinz (Hannover) auf Grund des Gesetzes durchweg der Fall, in den übrigen Provinzen mehr oder weniger häufig auf Grund von Regierungsverfügungen oder Gemeindebeschlüssen. Die oberste Unterrichtsverwaltung begünstigte den Eintritt der Fachleute in die Schulvorstände und Schuldeputationen. So bezeichnete Kultusminister Dr. Bosse in einer Verfügung vom 18. Februar 1893 es als »erwünscht«, dafs die Lehrer in die Schulvorstände einträten, und in einzelnen Bezirken, z. B. in der Provinz Schlesien, wurde der Eintritt der Lehrer in die Schulvorstände und Schuldeputationen auf ministerielle Veranlassung (Erlafs vom 10. Oktober 1896) allgemein verfügt. Das am 6. und 7. Juli 1906 angenommene Schulunterhaltungsgesetz regelt die Angelegenheit allgemein für den ganzen Staat. Hiernach müssen allen Schuldeputationen, Schulkommissionen und Schulvorständen Rektoren oder Lehrer als Mitglieder angehören. In Bayern ist die Vertretung der Lehrer in den Schulvorständen zwar nicht gesetzlich geregelt, aber durch Verfügung vom 11. November 1897 den Lehrern eine Vertretung in den örtlichen Schulorganen allgemein gesichert. Gesetzliche Bestimmungen in dieser Richtung sind indessen getroffen in Württemberg (Ges. vom 29. Sept. 1836), im Königreich Sachsen (Ges. vom 26. April 1873), in Baden (Ges. vom 18. Sept. 1876), Grofsh. Hessen (Ges. vom 16. Juni 1874), Oldenburg (Ges. vom 3./7. April 1855), Sachsen-Weimar (Ges. vom 24. Juni 1874), Anhalt (Ges. vom 28. Juli 1873), Braunschweig (Ges. vom 6. April 1892), Coburg (Ges. vom 27. Okt. 1874), Gotha (Ges. vom 26. Juni 1872), Altenburg (Schulgemeindeordnung vom 8. Februar 1877), Meiningen (Ges. vom 22. März 1875), Schaumburg-Lippe (Ges. vom 4. März 1875), Waldeck (Ges. vom 9. Juli 1855), Reufs j. L. (Ges. vom 4. Nov. 1870), Reufs ä. L. (Ges. vom 12. Jan. 1887), Schwarzburg-Sonders-

hausen (Ges. vom 18. Nov. 1893), Bremen (Ges. vom 3. Nov. 1886), Hamburg (Ges. vom 11. Nov. 1870). Erst nach langen Kämpfen ist den Volksschullehrern das selbstverständliche Recht der Mitarbeit in den lokalen Schulbehörden nahezu im ganzen deutschen Reiche zugestanden und damit ein Stück amtlicher Mündigkeit ausgesprochen worden. Ihre Stellung in diesen Organen ist aber zumeist noch eine wenig angemessene.

10. Kirchliche Nebenämter. In sämtlichen deutschen Staaten ist ein nicht unerheblicher Teil der Schulstellen mit kirchlichen Dienstleistungen verbunden. In Preufsen waren es im Jahre 1901 von 76333 Stellen 14513, von denen 11871 evangelisch und 2642 katholisch waren. Die kirchlichen Dienstleistungen sind sehr verschiedener Art, sie begreifen in sich Vertretung des Geistlichen beim Gottesdienst (Lesegottesdienst), das Organisten-, Kantoren- und Vorsängeramt und die sog. niederen Küster- oder Mefsnerdienste. Die letzteren, in den österreichischen Kronländern allgemein verboten, sind auch in Baden (»Andere niedere kirchliche Dienste können die Lehrer in Zukunft nicht mehr übernehmen.« Ges. vom 18. Sept. 1876) und Hessen (»Die Dienste eines Glöckners und sonstige niedere Kirchendienste sollen die Schullehrer für die Folge nicht mehr übernehmen.« Ges. vom 16. Juni 1874), Rudolstadt und Anhalt durch Gesetz gänzlich beseitigt. In einer Reihe von Staaten: Gotha, Altenburg, Weimar, Meiningen, Reufs j. L., Königreich Sachsen, sind die Lehrer zu ihrer Übernahme nicht mehr verpflichtet. Auch in Preufsen wird seitens der Regierung die Abtrennung der niederen Küsterdienste befürwortet. Das Kultusministerium hat u. a. auch in den Ausführungsbestimmungen zum Lehrer-Besoldungsgesetz vom 3. März 1897 den Erlafs vom 1. Mai 1894 in Erinnerung gebracht. In diesem Erlafs wird angeordnet, »dafs bei der Wiederbesetzung von Volksschullehrerstellen sowie bei der Neuregelung von Lehrerbesoldungen darauf Bedacht genommen werden soll, die niederen Küsterdienste, welche mit den betreffenden Stellen verbunden sind, von denselben abzutrennen.« Das ist in manchen Fällen auch geschehen; eine allgemeine Beseitigung der Leistungen ist indessen ohne zwingende Vorschriften nicht zu erwarten.

Die Enschädigungen für die kirchlichen Leistungen sind sehr ungleich. Sie sind in Preufsen nicht allgemein geregelt und richten sich deswegen vielfach nach den kirchlichen Einkünften, können aber zum Teil oder ganz auf das Lehrereinkommen angerechnet werden. Die kirchlichen Einkünfte der Schulstellen betrugen 1901 für die evangelischen Stellen im Durchschnitt in der Stadt 343, auf dem Lande 269 M, für die katholischen Stellen 341 bezw. 281 M. Im einzelnen ergaben sich folgende Ziffern.

	Evangelische. Stadt M	Land M	Katholische. Stadt M	Land M
Ostpreufsen . . .	455	586	350	442
Westpreufsen . .	285	279	365	261
Brandenburg . .	380	229	204	228
Pommern	429	200	191	146
Posen	366	196	244	187
Schlesien	467	447	473	380
Sachsen	349	295	225	204
Schleswig-Holstein .	409	437	200	—
Hannover	319	298	210	235
Westfalen	220	250	238	245
Hessen-Nassau . .	153	128	201	164
Rheinland	208	147	310	210
Hohenzollern . .	200	—	—	151
Staat	343	269	341	281

In Bayern wird das Einkommen aus dem Kirchendienste nur soweit in das Mindestgehalt eingerechnet, als es 200 M jährlich übersteigt. In Württemberg dürfen die Bezüge nicht in das Gehalt der Schulstelle eingerechnet werden. In Sachsen findet eine Einrechnung des Einkommens vom Kirchendienste in das Einkommen vom Schuldienste nicht mehr statt; ist jedoch die Pflichtstundenzahl eines Kirchendienste verrichtenden Lehrers mit Rücksicht hierauf unter die gesetzliche bezw. ortsstatutarische Pflichtstundenzahl herabgesetzt, so kann die Schulgemeinde demselben das Einkommen vom Schuldienste entsprechend kürzen. In Baden besteht seit dem 1. Januar 1903 für die Lehrer kein Zwang mehr zur Übernahme kirchlicher Dienste. Die Besorgung kirchlicher Ämter ist eine Privatsache des Lehrers. In Hessen ist für die Besorgung der Funktionen eines Organisten, Kantors oder Vorlesers eine Vergütigung von 100 bis 200 M festgesetzt. Darüber hinausgehende Beträge werden in das Gesamteinkommen eingerechnet. In Mecklenburg-

Strelitz schwankt die Entschädigung zwischen 6 M und 100 M, in Mecklenburg-Schwerin zwischen 50 und 200 M. In Oldenburg werden in Pfarrorten mindestens 300 M, in anderen Orten bis zu 150 M gezahlt. In Braunschweig beträgt die Entschädigung 150—200 M. In Anhalt erhalten Lehrer mit Kirchendienst eine pensionsberechtigte Funktionszulage von 200 M. Die Schulgesetze von Gotha und Coburg bestimmen über die Entschädigungen der Kirchendienste nichts. In Meiningen wird die Vergütung für den Kirchendienst nach dem Umfang dieser Dienste von der Oberkirchenbehörde festgesetzt. Höher als auf 250 M kann sie ohne Zustimmung des Kirchenvorstandes indessen nicht festgesetzt werden. In Altenburg wird der Kirchendienst mit 50—150 M nebst Stolengebühren und Accidentien entschädigt. In Reufs ältere Linie werden Bezüge für den Kirchendienst bei definitiven Lehrern nur bis zur Höhe von 240 M, bei provisorischen bis zu 150 M in das Einkommen eingerechnet. In Reufs jüngere Linie werden mindestens 175 M und, wenn noch ein Filial vorhanden ist, 250 M für den Kirchendienst gewährt. In Schwarzburg-Rudolstadt beträgt die Entschädigung 150 M. In Schwarzburg-Sondershausen werden 75—250 M, in den Städten bis zu 400 M gezahlt. In Schaumburg-Lippe beziehen die Lehrer für den Kirchendienst 300 M, in Lippe, je nach der Gröfse der Gemeinde, 75—250 M, in Bremen (Land), nach den Orten verschieden, 200—600 M.

11. Zahl der Volksschullehrer im Deutschen Reiche. Eine völlig gleichmäfsig aufgestellte Statistik des Volksschulwesens im deutschen Reiche liegt nicht vor. In der nachstehenden Übersicht, die dem statistischen Jahrbuch für das Deutsche Reich (1905) entnommen ist, wurde, um gleichzeitig den Abstand, der in der unterrichtlichen Versorgung der einzelnen Staaten besteht, darzustellen, daneben die Zahl der Volksschüler in den einzelnen Staaten und in der letzten Spalte die Zahl der Schüler, die im Durchschnitt auf eine Lehrkraft entfällt, angegeben.

Staat *)	Vollbeschäftigte Lehrkräfte		Volksschüler	Eine Lehrkraft entfällt auf Schüler
	Lehrer	Lehrerinnen		
Preufsen (1901)	76 342	13 866	5 670 870	63
Bayern (1900/01)	12 184	2 715	873 399	59
Sachsen (1899)	10 003	401	685 771	66
Württemberg (1901)	4 615	494	295 325	58
Baden (1900)	3 631	418	273 149	67
Hessen (1900/01)	2 525	222	165 707	60
Mecklenburg-Schwerin (1903)	1 885	170	94 755	46
Sachsen-Weimar (1901)*	979	15	59 528	60
Mecklenburg-Strelitz (1901)	348	34	16 057	42
Oldenburg (1901)	1 101	120	66 721	55
Braunschweig (1901/02)	1 142	151	81 396	63
Meiningen (1901)	656	54	44 011	62
Altenburg (1901)	495	23	34 448	67
Coburg-Gotha (1901/02)	625	79	39 422	56
Anhalt (1901/02)	814	154	52 684	54
Schwarzburg-Sondershaus. (1901)	211	7	13 918	64
Schwarzburg-Rudolstadt (1901)	263	2	16 222	61
Waldeck (1901)	166	6	10 294	60
Reufs ä. L. (1901)	162	19	13 206	73
Reufs j. L. (1901)	317	20	21 702	64
Schaumburg-Lippe (1901)	72	5	7 648	99
Lippe (1900)	261	—	23 895	92
Lübeck (1902/03)	184	162	12 109	35
Bremen (1901)	498	97	27 830	47
Hamburg (1902)	1 653	950	98 610	38
Elsafs-Lothringen (1901)	2 895	2 329	226 102	43
Deutsches Reich	124 027	22 513	8 924 779	61

*) Hinter dem Namen ist das Jahr, auf welches sich die Angaben beziehen, eingeklammert.

In dem 10jährigen Zeitraume vom Anfang der dreifsiger Jahre des vorigen Jahrhunderts bis 1900 bezw. 1901 hat sich

die Zahl der Lehrer um 17—18000, die Zahl der Lehrerinnen um mehr als 9000 vermehrt. Die Zahl der Volksschüler ist in demselben Zeitraum um rund 1 Million gestiegen.

Literatur: Statistisches Jahrbuch der höheren Schulen und heilpädagogischen Anstalten Deutschlands XXV. Jahrg. Leipzig 1905. — Preufsische Statistik, Heft 176. Das gesamte Volksschulwesen im preufsischen Staate im Jahre 1901. Berlin 1902—1905, Verlag des Königl. stat. Bureaus. — Geschichte des Deutschen Volkschullehrerstandes von Konrad Fischer, Seminarlehrer. Hannover, Karl Meyer (Gust. Prior), 1892. — Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preufsen. Berlin. — Der preufsische Schulgesetzentwurf im Lichte der deutschen Unterrichtsgesetzgebung. Von J. Tews. Leipzig 1892. — Pädagogische Zeitung, Statistische Beilage. Berlin 1902—1905. — Statistisches Jahrbuch für das Deutsche Reich, 26. Jahrg. Berlin 1905. — Schulkämpfe der Gegenwart. Von J. Tews. Leipzig 1906.

Berlin. J. Tews.

Lehrerberuf

s. Dilettantismus

Lehrerbibliotheken der höheren Schulen

1. Bedeutung. 2. Ordnung der äufseren Verhältnisse: a) in Preufsen, b) in den übrigen Staaten des Deutschen Reiches, c) in Österreich. 3. Statistik der Bestände: a) b) c) wie 2. 4. Etats, Stiftungen, Geschenke. 5. Art der Vermehrung. Haupt- und Handbibliothek, Zeitschriften. 6. Benutzung: a) Präsenz- und Ausleihesystem, b) Kataloge (geschriebene und gedruckte), c) Entscheidung über Anschaffungen, d) technische Einrichtungen, e) die Persönlichkeit des Bibliothekars. 7. Geschichtliche Übersicht. 8. Ausblick.

Der Verfasser des vorliegenden Artikels hat erst vor kurzem den Gegenstand ausführlich behandelt (in der Schrift: Benutzung und Einrichtung der Lehrerbibliotheken an höheren Schulen. Praktische Vorschläge zu ihrer Reform. Berlin, Weidmann, 1905, XX u. 148 S., 2,80 M,*) vorher, ohne die »Einführung« [XX S.] und die Register, in der Zeitschrift für das Gymnasial-Wesen 58 [1904] S. 673—808). Die Leser dürfen daher hier nicht ausschliefslich Neues erwarten. Doch hat der Verfasser die Literatur über den Gegenstand, besonders die ältere, weiter verfolgt, auch aus eigener Anschauung wiederum eine gröfsere Anzahl von Bibliotheken, nicht blofs innerhalb Preufsens, kennen gelernt. Nicht weniges davon konnte schon dieser Übersicht zugute kommen. So werden Kundige immerhin manches Neue finden. Besonders ist auch auf die österreichischen Verhältnisse näher eingegangen worden. Vor allem sollte jedoch auf die Menge von Aufgaben nachdrücklich hingewiesen werden, welche auf diesem lange Zeit ziemlich vernachlässigten Gebiete noch zu lösen sind, in wissenschaftlicher Hinsicht wie in praktischer. Hier kann auf begrenztem Raume nur das Wesentliche behandelt werden; wer sich eingehender belehren will, mufs auf die eben genannte Schrift und einige weitere daran anknüpfende, demnächst zu veröffentlichende Arbeiten verwiesen werden.

1. Bedeutung. Mit nahezu allen höheren Lehranstalten für die männliche Jugend in den einzelnen Staaten des Deutschen Reiches und in Österreich, auch mit vielen Kantonschulen der Schweiz und den meisten höheren Mädchenschulen dieser Staaten ist heute eine sog. Lehrerbibliothek verbunden, die früher in der Regel mit der Schülerbibliothek als »Schulbibliothek« vereinigt war, jetzt aber fast überall und mit Recht ihre besondere Einrichtung und Verwaltung hat. Wo beide noch eine Einheit bilden, ist dies meist aus äufseren Gründen zu erklären (vergl. den Artikel »Schülerbibliotheken« von H. Wolgast, in diesem Handb., 1. Aufl., Bd. VI, 1899). Die Lehrerbibliothek ist heute eine feststehende Einrichtung jeder höheren Schule; sie kann als eine wissenschaftliche Fachbibliothek — in gewisser Hinsicht vergleichbar den Bibliotheken der Universitäts-Institute — bezeichnet werden. Ihr Zweck ist vornehmlich, den Lehrern für die Ziele der Erziehung und des Unterrichts wie für die eigene wissenschaftliche Fortbildung, bis zu einem gewissen Grade auch für produktive wissenschaftliche Arbeit die erforderlichen Hilfsmittel zu gewähren. Es ist

*) Im folgenden zitiert als: Ben. u. Einr.; die Seitenzahlen der Abhandlung in der Z. f. d. Gymn.-Wes. sind jedesmal mit »Zeitschr.« hinzugefügt.

nicht unnötig zu betonen, dafs besonders unter diesen Gesichtspunkten die Werke, Zeitschriften usw. zu betrachten sind, welche für die Vermehrung der Sammlung in Aussicht genommen werden (vergl. hierüber Näheres im Abschnitt 5). Ihre Bedeutung wird demnach am gröfsten sein in den kleinen Orten, die keine anderen gröfseren wissenschaftlichen Bibliotheken besitzen und auch in der Nähe derartige Institute nicht haben. Aber auch Anstalten in gröfseren Städten, die mit Landes-, Universitäts-, Stadtbibliotheken und ähnlichen bedeutenden Sammlungen vor jenen dauernd so vieles voraus haben, bedürfen jede für sich einer besonderen Lehrerbibliothek, wenngleich zugegeben werden kann, dafs hier die Vermehrung keine so intensive zu sein braucht wie dort, während bis jetzt leider nicht selten das umgekehrte Verhältnis besteht. Der gelegentlich in gröfseren Stadtverwaltungen hervorgetretene, wohl hauptsächlich aus finanziellen Gründen entstandene Plan, unter Belassung der Handbibliotheken an den einzelnen Anstalten die eigentlichen Lehrerbibliotheken zu einer Art von Zentralbibliothek zu vereinigen, würde, so gut er gemeint ist, doch besonders wegen der weiten Entfernungen und der gewaltigen Ansprüche, die an die grofsen, wissenschaftlichen Sammlungen von allen Seiten weit über deren Mittel gestellt zu werden pflegen, die rege Benutzung — worauf doch alles ankommt — erschweren, anstatt sie zu erleichtern. Dagegen dürften etwas anders geartete Beziehungen, in welche eine Mehrzahl von Lehranstalten der Mittel- und Grofsstädte und ihrer nächsten Umgebung z. B. in Bezug auf die gegenseitige Benutzung ihrer Zeitschriften, gröfseren Sammelwerke und ähnlicher Literatur zu treten hätten, für die amtliche Tätigkeit der Lehrer wie für ihre wissenschaftliche, neuerdings gelegentlich sehr mit Unrecht herabgesetzte Arbeit noch einer Entwicklung fähig sein, die erfreuliche Ergebnisse zeitigen könnte. Ich kann auf diese Sache, die ein Eingehen auf viele lokale Verhältnisse erfordert und nur unter Vorlegung umfassenderen Materials in ihrer allgemeineren Bedeutung gewürdigt werden kann, hier nicht näher eingehen, verweise vielmehr auf eine demnächst erscheinende, den Gegenstand ausführlich behandelnde Arbeit.*) Während nun in den gröfseren Städten die Lehrerbibliotheken, abgesehen von den wenigen älteren Sammlungen mit bedeutenden Beständen an seltenen und kostbaren Werken, aus örtlichen Gründen meist den Lehrern ausschliefslich dienen, nehmen die in kleineren Orten befindlichen, wo sie oft die einzigen wissenschaftlichen Bibliotheken überhaupt sind, eine etwas andere Stellung insofern ein, als sie, zum Teil seit langer Zeit, auch von den gebildeten Kreisen der Stadt und ihrer Umgebung rege benutzt werden, oft auch in gewisser Beziehung zu lokalen Geschichts- und Altertumsvereinen, naturwissenschaftlichen Gesellschaften und ähnlichen Vereinigungen stehen (z. B. in der Provinz Westfalen, in Nordhausen u. ö.) und so eine Art Mittelpunkt für ein nicht selten recht reges geistiges Leben bilden können. Soweit der nächste Zweck der höheren Schule und die Arbeit ihrer Lehrer dadurch nicht beeinträchtigt wird, kann ein derartiges Verhältnis ein recht fruchtbares sein und ist durchaus zu billigen. Erwünscht wäre nur in solchen Fällen, dafs noch mehr, als es tatsächlich an vielen Stellen geschieht, auch die Mittel des Staates, des Kreises, der Stadt, der Vereine u. s. f. — je nach den örtlichen Verhältnissen — den betr. Bibliotheken zu Hilfe kämen. Viele bedürfen dieser sehr.

2. Ordnung der äußeren Verhältnisse: a) in Preufsen. In Preufsen sind die äufseren Verhältnisse der Lehrerbibliotheken zuletzt durch die Ministerialverfügung vom 17. Januar 1885 allgemein geregelt worden (Zentralbl. f. d. ges. Unterrichtsverwaltung in Preufsen 1885, S. 204—206; Wiese-Kübler [3]I, 1886, S. 371 f.; A. Beier, Die höheren Schulen in Preufsen und ihre Lehrer [2]1902, S. 118 f.). Doch ist hier mehr von der äufseren Verwaltung und Ordnung, Revision**) u. ä. die Rede, nicht von

*) Zeitschriften und Sammelwerke in den Lehrerbibliotheken der höheren Schulen des Deutschen Reiches und Deutsch-Österreichs. Bestand und Organisation; vergl. vorläufig Teubners Mitteilungen 1906, I, S. 6 u. 7.

**) Es ist sehr zu wünschen, dafs diese grade für die eifrigsten Benutzer der Bibliotheken überaus lästige, sogar in grofsen und gröfsten Bibliotheken heute immer mehr als entbehrlich betrachtete Einrichtung auch bei uns in Wegfall kommt oder wenigstens in der

den wesentlicheren Dingen, als Benutzung, Einrichtung, Vermehrung u. s. f. Es hängt das augenscheinlich damit zusammen, daſs sie aus einer Zeit stammt, wo auch in den gröſseren wissenschaftlichen Bibliotheken diejenigen freieren Anschauungen über den Zweck von Bibliotheken sich erst durchzusetzen begannen, welche heute allenthalben maſsgebend sein sollten. Vorher hatten schon einzelne Provinzialschulkollegien für ihren Amtsbereich besondere, ausführlichere Bestimmungen erlassen (Westfalen, 5. Juli 1856 — nicht gedruckt —; Schlesien, 2. Juli 1868; Hannover, 15. Febr. 1875; Schleswig-Holstein, wohl aus derselben Zeit; vergl. Wiese-Kübler [3]I, S. 374 ff. und die entsprechenden Bände des Zentralbl. f. d. ges. Unterrichtsverwaltung in Preuſsen; s. auch Ben. u. Einr. S. 11, Zeitschr. S. 683). Es liegt in der Natur der Sache, daſs diese ein Menschenalter oder noch weiter zurückliegenden Bestimmungen zum gröſsten Teile veraltet sind. Eine neue Ordnung für die ganze Monarchie, welche vor allem die Benutzungsfrage in zeitgemäſser Form regeln müſste, ist ein Bedürfnis; vielleicht ist eine solche in absehbarer Zeit zu erhoffen, nachdem unter dem 1. Dezember 1904 (vergl. Ben. u. Einr. S. III, Anm. 1) eine die wesentlichsten Gesichtspunkte berührende Umfrage seitens der Zentralinstanz an sämtliche Lehrerbibliotheken ergangen ist. Besondere örtliche Eigentümlichkeiten, sofern sie sich nur einigermaſsen in den heute notwendigen Rahmen einfügen lassen, könnten dabei wohl erhalten bleibleiben. Zu erwähnen ist noch, daſs der Leihverkehr der Lehrerbibliotheken mit der Königl. Bibliothek in Berlin und den Universitätsbibliotheken durch die Verfügung vom 31. Oktober 1897 in sehr dankenswerter Weise geregelt worden ist (Zentralbl. f. d. ges. Unterrichtsverwaltung 1897, S. 819—22; Zentralbl. f. Bibliotheksw. XV, 1898, S. 62—65; A. Beier a. a. O. S. 122 bis 125; Jahrb. d. deutschen Bibliotheken II, 1903, S. 117—120): für die Bibliotheken entlegener Kleinstädte ist sie von groſser Bedeutung gewesen. Auch die Einrichtung des „Auskunftsbureaus der deutschen Bibliotheken“ in Berlin, das nachweist, ob und wo ein grade gesuchtes selteneres Buch sich befindet (s. Ben. u. Einr. S. VI, Anm. 1), ist für die Lehrerbibliotheken und ihre Benutzer nicht unwesentlich; Näheres darüber s. Jahrb. d. deutsch. Bibl. IV, 1905, S. 123—126. Was dagegen die m. E. nützlichen, ja notwendigen Beziehungen der Lehrerbibliotheken untereinander selbst betrifft (vergl. schon oben S. 429), so sind diese über die bescheidensten Anfänge noch nicht hinausgekommen. Eine amtliche Bestimmung oder wenigstens ein empfehlender Hinweis dieser Art liegt noch nicht vor; bei dem Erlaſs betreffs Verleihung von Handschriften und wertvollen alten Drucken aus Lehrerbibliotheken an andere Sammlungen vom 5. Dezember 1893 (Zentralbl. f. d. Unterr. 1894, S. 275 f.; Zentralbl. f. Biblioth. XI, 1894, S. 126 f.; Beier a. a. O. S. 121 f.) scheint vorzugsweise an die gröſseren wissenschaftlichen Bibliotheken gedacht zu sein.

b) in den anderen Staaten des Deutschen Reiches. Von den übrigen Staaten des Deutschen Reiches haben einige entsprechende Bestimmungen erlassen, teils allgemeiner Art, teils für einzelne Punkte. Es sind — soweit sie gedruckt zugänglich und mir bekannt geworden sind — u. a. folgende: Anhalt (v. 15. Mai 1887; vergl. G. Krüger, Verordn. u. Gesetze f. d. Gymn. u. Realanst. d. Herzogt. A., Dessau, C. Dünnhaupt, 1902, S. 310 f., allgemeine Verfügung nebst einer Reihe von ergänzenden Bestimmungen S. 311—316), Baden (vom 14. Mai 1886 und 4. Februar 1896, besonders über das Ausleihen und die Anschaffung von Büchern; s. A. Joos, die Mittelschulen im Groſsherzogt. B., Karlsruhe und Tauberbischofsheim, J. Lang [2] 1898, S. 424 u. 430, s. a. S. 164), Sachsen (Ausführungsbestimmung vom 29. Jan. 1877 zum Gesetz vom 22. August 1876 und Verfügung vom 3. Februar 1900, über die Oberaufsicht des Rektors und sein Anschaffungsrecht, vergl. J. F. Kretzschmar, Das höhere Schulwesen im Königreich Sachsen. Leipzig, A. Roſsberg, 1903, S. 103 f.), Württemberg (über die — in dreijährigen Zwischenräumen vorzunehmende

Form erheblich gemildert wird. Wenn das Ausleiheverfahren sich sonst in geregelter Weise vollzieht, vor allem grundsätzlich und tatsächlich kein Buch ohne Quittung aus den Räumen der Bibliothek entfernt wird, bedarf es ihrer wenigstens für den geschlossenen Kreis des Lehrerkollegiums nicht.

— Revision, vergl. G. Fehleisen, Sammlg. d. wichtigst. Best. f. d. gelehrt. u. Realsch. W.s, Stuttg., W. Kohlhammer 1900). Zu erwähnen ist, dafs auch in fast allen aufserpreufsischen Staaten des Reiches, soweit sie eine Universitäts-, Landesbibliothek o. ä. besitzen, zwischen diesen und den Lehrerbibliotheken eine Beziehung hergestellt ist, um einen geregelten Leihverkehr in der Art des preufsischen (nach der Verfügung vom 31. Okt. 1897, s. o. S. 430) zu begünstigen.

c) in Österreich. Verhältnismäfsig am jüngsten sind (doch vergl. auch Abschnitt 7, Ende) einige hierher gehörende Verordnungen aus Österreich, wo der Unterrichtsminister unter dem 30. Dezember 1896 (vergl. Verordnungsblatt f. d. Dienstbereich d. Minist. f. Kultus u. Unterr. 1897, S. 29 f.), einer aus Lehrerkreisen selbst gegebenen Anregung folgend (s. J. Wallner — damals in Iglau, jetzt Direktor in Brünn, I. k. k. Staats-G. — »Über unsere Mittelschulbibliotheken,« Z. f. d. österr. G. 47, 1896, S. 193—208), nähere Bestimmungen über Zeitschriftenwesen und Sammelwerke, sowie Anweisungen über die Drucklegung von Katalogen erlassen hat; Näheres vergl. u. Abschnitt 5 und 6b. Da hier die möglichst starke Ausnutzung der Bücherbestände ganz besonders betont ist und die getroffenen (im einzelnen aber vielleicht noch einiger Verbesserung fähigen) Anordnungen auch in dieser Richtung sich bewegen, so dürfen diese Teilbestimmungen (denn ein Ganzes ist auch hier nicht gegegeben) als die zeitgemäfsesten bezeichnet werden, welche auf diesem Gebiete bisher überhaupt erlassen worden sind. Worauf es vor allem ankommt, ist hier von bevorzugter amtlicher Stelle zum ersten Male ausdrücklich hervorgehoben worden. Die Benutzung der Universitätsbibliotheken, sowie besonders der 6 sog. Studienbibliotheken (in Linz, Salzburg, Klagenfurt, Laibach, Görz und Olmütz) durch die Lehrer der Mittelschulen, insbesondere aufserhalb des Bibliotheksortes, ist auch in Österreich in erwünschter Weise geregelt worden, sogar schon ziemlich früh. Hier kommen besonders die beiden Verfügungen vom 14. Februar 1861 und 22. Mai 1868 in Betracht, abgedruckt bei F. Grassauer (s. Literaturverz.) S. 262 und S. 274 f. und bei E. v. Marenzeller, Normalien für die Gymnasien und Realschulen in Österreich, Wien, k. k. Schulbücher-Verlag, I 2, 1884, S. 713 f. u. S. 716 f. und II, 1889, S. 721 f. und S. 724 f. Es sei aber zugleich darauf hingewiesen, dafs der Vermehrungsetat wenigstens für die 6 Studienbibliotheken (Sammlungen von 30000 bis 100000 Bänden) mit je 2400 Kr. jährlich zu gering ist und einer Erhöhung bedarf.

Was die Schweiz anlangt, so sind, wie es scheint (vergl. die einzelnen Bände des Jahrbuchs d. Unterrichtswesens i. d. Schweiz, — Zürich, Orell Füfsli — der letzte (XVIII.) Jahrgang über das Jahr 1904 erschien 1906), Bestimmungen allgemein verbindlicher Art für unser Gebiet nicht erlassen worden. Bei den eigenartigen Schulverhältnissen, zumal bei den bedeutenden Sonderrechten der einzelnen Kantone, dürften sie auch nicht gut möglich sein.

3. Statistik der Bestände. Eine nach einheitlichen Gesichtspunkten durchgeführte Statistik über die Bestände der Lehrerbibliotheken der höheren Schulen des Deutschen Reiches nach Zahl und Art, im einzelnen wie im ganzen, gibt es zur Zeit noch nicht. Dafs sie wünschenswert wäre, ist klar. Manche besonderen Verhältnisse der Entwicklung wie des gegenwärtigen Zustandes würden dabei zu beachten sein, das Alter der Bibliotheken und ihre Geschichte, Entstehung und Anwachsen regelmäfsiger Etats, Geschenke und Stiftungen, Art und Wechsel der Verwaltung, lokale Verhältnisse u. a. m., Dinge, die an sich lehrreich, aber auch für Schulverfassung und Schulgeschichte von Bedeutung und in vieler Hinsicht noch unerforscht sind.

a) Für Preufsen ist eine allgemeine Statistik (durch den Erlafs vom 1. Dez. 1904, s. o. S. 430) kürzlich in Angriff genommen worden. Das Ergebnis, dessen Veröffentlichung nach den einzelnen Bibliotheken, Provinzen u. s. f. sehr erwünscht und dankenswert wäre, steht noch aus. Nach früher angestellten Ermittlungen (1892 von P. Schwenke, 1901 von B. Irmer — vergl. die geschichtlichen Notizen unter Abschnitt 7 und die Literaturübersicht am Schlufs — 1904 von mir, s. Ben. u. Einr. S. IX f., XVIII ff., 14 ff., Zeitschr. S. 686 ff.), die aber wohl in manchen Punkten der Berichtigung bedürfen, konnte die Gesamtsumme der in den Lehrerbibliotheken der

höheren Schulen Preufsens vorhandenen Bände für 1904 auf etwa 3 Millionen veranschlagt werden (s. Ben. u. Einr. S. 57, Zeitschr. S. 729), für das ganze Reich auf etwa 4 Millionen. Inwieweit dabei die kolossalen Bestände der Bibliotheken an teils zu Sammelbänden vereinigten, teils ungebundenen Programmen *) eingerechnet sind oder nicht, bleibt zur Zeit unklar, und so wird sich das Ergebnis, wenn nicht einheitliche Zählungsgesichtspunkte zur Anwendung kommen, oft recht erheblich verschieben. Dafs überhaupt der Bestand an Programmen in den einzelnen Bibliotheken nach Zahl und Art in absehbarer Zeit einmal durchweg festzustellen wäre, mufs darum auch in diesem Zusammenhange besonders betont werden; bis jetzt hat sich im Deutschen Reiche (anders in Österreich, s. u.) erst eine kleinere Anzahl von Lehrerbibliotheken dieser Angelegenheit freiwillig in der einen oder anderen Form angenommen, meist durch Mitteilungen in den Jahresberichten ihrer Anstalten.

Was die Statistik im einzelnen betrifft (s. Ben. u. Einr. S. 51—56, Zeitschr. S. 723—728), so sind in Preufsen die gröfsten Bibliotheken von einem Bestande von 40000 Bänden nicht allzuweit entfernt (Halle Lat., Flensburg G.), nicht viel weniger haben Berlin Joach.-G., Stettin Mar.-St., Altona G. und Berlin G. z. gr. Kloster (31 205 am 1. Jan. 1905). Von den etwa 620 öffentlichen höheren Schulen Preufsens im Jahre 1904 hatten ungefähr 100 einen Bestand bis herab zu 10 000 Bänden oder erreichten diese Zahl ziemlich, worüber die einzelnen Angaben a. a. O. zu vergleichen sind. Dafs die Bibliotheken der Gymnasien weitaus in erster Reihe stehen, ist bei der geschichtlichen Entwicklung natürlich. Doch haben auch, wie im einzelnen noch nachzuweisen sein wird, die mancher Realschulen schon erhebliche, schnell gewachsene Bestände, z. B. in Berlin und Vororten, in der Rheinprovinz und sonst. Zu gedenken ist ferner mancher Lehrerbibliotheken von Privatanstalten, z. B. der des Pg. der Brüdergemeinde in Niesky, die über 10000 Bände umfafst.

b) An der Spitze der nichtpreufsischen Bibliotheken des Reiches scheint, soweit bis jetzt zu übersehen, Speyer G. mit einem Bestande von ungefähr 30000 Bänden zu stehen (vergl. Progr. v. Speyer, 1904, S. 29). Sehr erwünscht wäre auch für diese Bibliotheken eine nach einheitlichem Plane ausgeführte Statistik, die zweckmäfsiger Weise gleich mit anderen wichtigen Fragen (Geschichte, Baulichkeiten, Benutzungssystem, Kataloge, gedrucktes und vor allem ungedrucktes Material u. a. m.) zu verbinden wäre. Denn die Statistik bei Schwenke (s. o. S. 431 und das Literaturverzeichnis am Schlusse) liegt heute schon anderthalb Jahrzehnte zurück, bezieht sich auch nur auf die Bibliotheken der Gymnasien, Realgymnasien und Ober-Realschulen. Die preufsische Unterrichtsverwaltung, der gerade das wissenschaftliche Bibliothekswesen in den letzten zwei Jahrzehnten so bedeutende Förderung zu verdanken gehabt hat, würde auch auf diesem Gebiete am ehesten vermittelnd eingreifen können und des Dankes aller Schulmänner und Gelehrten gewifs sein.

c) In Österreich (s. o. S. 431 und Abschnitt 6b) sind in statistischer Beziehung schon gewisse Fortschritte gemacht, die sich freilich auf die verschiedenen Kronländer ungleich verteilen und deren allgemeine Verwertung durch die sprachliche Buntscheckigkeit der Berichte einigermafsen erschwert wird. Immerhin mufs hervorgehoben werden, dafs hier überhaupt zuerst einmal eine (jetzt freilich schon über ein Menschenalter zurückliegende) allgemeine Bibliotheksstatistik auch für die Mittelschulen durchgeführt worden ist, in der nicht blofs der Umfang der Bestände überhaupt, sondern auch für die einzelnen

*) Es ist bekannt, dafs die »Programmfrage«, wie man wohl sagen darf, auch im letzten Jahrzehnt wieder ziemlich lebhaft behandelt worden ist. Vergl. die bis 1899 reichende Übersicht von M. Killmann, in diesem Handbuch, 1. Aufl., Bd. VI (1899), S. 472-484. Es sei hier nur bemerkt, dafs in vielen der absprechenden Bemerkungen, die über die Sache laut geworden sind und bis zur Befürwortung der Abschaffung dieser ganzen, so lange bestehenden Einrichtung geführt haben, wesentliche Gesichtspunkte übersehen oder nicht ausreichend beachtet worden sind; ich gedenke den Gegenstand in einiger Zeit in der Zeitschr. f. d. Gymn.-Wesen daher noch einmal in bestimmter Richtung zu behandeln, auch mit Berücksichtigung der Programmbibliothek. Vergl. auch unten S. 446.

Fächer ermittelt und veröffentlicht wurde, vergl. J. Pizzala, Stand der Bibliotheken der im Reichsrate vertretenen Königreiche und Länder zu Ende des Jahres 1870, Teil I: Bibliotheken der Unterrichtsanstalten, Wien, C. Gerolds Sohn i. Komm., 1873 (in: Mitteilungen aus dem Gebiete der Statistik, herausgegeben von der k. k. Statistischen Zentral-Kommission, XX. Jahrg., Heft 2), S. 23—28 und Tabellen S. 36 bis 65; vergl. in derselben Sammlung noch Teil II, Band XX, Heft 6 (1874) für die Bibliotheken einiger von geistlichen Korporationen geleiteten Schulen. Und es haben ferner z. B. von den etwas mehr als 200 höheren Lehranstalten Deutsch-Österreichs, deren Jahresberichte über 1904/05 ich durchgesehen habe, jetzt etwa die Hälfte genauere statistische Angaben über Bestände und Vermehrung, meist, wenn auch leider nicht immer in einheitlicher Form, zugleich über Werke, Bände, Hefte und nicht selten auch über Programme. Am vollständigsten sind die Mitteilungen in den Jahresberichten der höheren Lehranstalten Böhmens. Ein österreichischer Schulmann, der für eine derartige Arbeit Neigung und Geschick besäfse, auch die sprachlichen Schwierigkeiten zu überwinden wüfste, würde sich durch eine diese Verhältnisse im ganzen behandelnde Arbeit ein Verdienst erwerben.*) Für eine einzelne Anstaltsbibliothek (Iglau G.) ist einmal vor 10 Jahren eine tabellarische Übersicht über die allmähliche Vermehrung von Jahr zu Jahr (1879—1895) gegeben worden (Progr. 1896, S. 22 u. 23). Die Angaben bei Bohatta-Holzmann (s. das Literaturverzeichnis a, Absatz 2) sind den österreichischen Schulmännern wohl nicht viel bekannter geworden als die entsprechenden in Schwenkes »Adrefsbuch der deutschen Bibliotheken«, den deutschen; denn dies ist leider selbst vielen Verwaltern gröfserer Lehrerbibliotheken unzugänglich geblieben. Am besten wäre es, wenn sich die österreichische Zentralinstanz aufs neue der Sache annähme, wie zuerst vor 36 Jahren. Es gibt, abgesehen von dem 1896 veröffentlichten Aufsatze Wallners (vergl. noch die Ausführungen von S. Frankfurter, u. Abschnitt 6b, S. 441) keine neuere Arbeit, welche die Lehrerbibliotheksverhältnisse der österreichisch-ungarischen Mittelschulen im Zusammenhange behandelte; die Aufgabe wäre nach allem, was mir darüber bekannt geworden ist, in hohem Grade lohnend, in vollkommener Weise aber wohl nur von einem mit österreichischer Schulgeschichte und -Verwaltung genau vertrauten Schulmanne zu lösen. Erwähnt sei noch, dafs 1873 auf der Wiener Weltausstellung auch die Lehrerbibliothek eines österreichischen Realgymnasiums in Auswahl aufgestellt gewesen ist (vergl. K. Greistorfers Bericht — der sich im übrigen fast ausschliefslich auf Schülerbibliotheken bezieht — in dem »Bericht über österreichisches Unterrichtswesen aus Anlafs der Weltausstellung 1873 usw.«, Wien, A. Hölder i. Komm., 1873, Teil II, S. 608).

4. Etats, Stiftungen, Geschenke. Über das wenige, was über die geschichtliche Entwicklung dieser Verhältnisse genauer bekannt ist, vergl. den Abschnitt 7. Die regelmäfsige Vermehrung der Lehrerbibliotheken beansprucht heute in Preufsen etwa 350000 M jährlich, im Deutschen Reiche etwa eine halbe Million (vergl. Ben. u. Einr. S. III und 59 ff., Zeitschr. S. 731 ff.). Doch ist zu beachten, dafs diese anscheinend hohen Summen sich auf über 600 bezw. weit über 1000 höhere Lehranstalten verteilen, und in Preufsen z. B. der Fortbildung von etwa 8000 Mitgliedern des höheren Lehrerstandes zu dienen bestimmt sind. Im einzelnen herrschen, bei einem Durchschnitt von etwa 550 M für jede Bibliothek, die allergröfsten Verschiedenheiten. Manchen Anstalten stehen 1000 M und mehr jährlich zur Verfügung, andere — auch Vollanstalten — haben nur 300 M, manche noch weniger. Ein gewisser Ausgleich ist hier in dem Sinne dringend notwendig, dafs die Lehrerbibliotheken — besonders die städtischen — der kleineren, vom wissenschaftlichen Verkehr abgelegenen Provinzialanstalten finanziell besser gestellt werden. Was hier (man vergl. die entsprechenden Jahresberichte) an Werken, Zeitschriften usw. erworben werden kann,

*) Freilich dürfte die Veröffentlichung in Form eines Programms — was am nächsten läge — nur dann erfolgen, wenn der Verfasser einer Anstalt angehört, die mit den reichsdeutschen Anstalten im Tauschverkehr steht. Leider gehen uns selbst von den deutsch-österreichischen Jahresberichten nur gegen $^3/_4$ regelmäfsig zu.

ist oft recht dürftig.*) Auch die Gröfse der einzelnen Lehrerkollegien wäre wohl, abgesehen von den anderen örtlichen Verhältnissen, bei der Feststellung des Bibliotheks-Etats künftig etwas mehr zu beachten.

Besondere Erwähnung verdienen in dieser Hinsicht die Bibliotheksverhältnisse der österreichischen Mittelschulen. Hier kommen die sog. Lehrmittelbeiträge, die von den Schülern geleistet werden und an manchen gröfseren Anstalten eine bedeutende Höhe erreichen, bestimmungsmäfsig auch den Lehrerbibliotheken vielfach zu gute, so dafs besondere Zuschüsse aus anderen etatsmäfsigen Mitteln bei weitem nicht in dem Umfange erfordert werden als im Deutschen Reiche. Und selbst manche verhältnismäfsig junge, aber an stark besuchten Anstalten befindliche Lehrerbibliotheken haben es daher, wie die Übersichten bei Bohatta-Holzmann und die genaueren Nachweise in den Jahresberichten zeigen, oft in einem Jahrzehnt zu Beständen gebracht und können Jahr für Jahr Ankäufe in einem Umfange machen, besonders an den so wesentlichen, aber die Etats gerade stark belastenden Zeitschriften, Sammelwerken u. s. f., dafs manche ältere Bibliothek einer preufsichen oder anderen reichsdeutschen höheren Lehranstalt weit dahinter zurückbleibt (vergl. S. 429 A. 1). Es schiene daher nahe zu liegen, hier auf ähnliche Hilfsmittel Bedacht zu nehmen. Doch ist nicht zu vergessen, dafs in Österreich (und von reichsdeutschen Staaten besonders in Bayern) das Schulgeld an sich ganz erheblich geringer ist als in Preufsen und Norddeutschland, wo es zum Teil eine Höhe erreicht hat, die eine weitere Steigerung zur Zeit kaum verträgt (vergl. dazu neuerdings die Übersichten bei H. Morsch, Das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich. Leipzig, Teubner, 1905, S. 329 bis 332).**)

Einigen Bibliotheken, es mögen 20 bis 30 im Deutschen Reiche sein, kommen aufser den etatsmäfsigen Mitteln des Staates, der Gemeinden usw. auch die Erträge besonderer Stiftungen zu statten. Doch ist im Vergleich zu der Fülle, ja Überfülle an Schülerstipendien vieler alter Anstalten das, was für die Förderung dieser bedeutsamen wissenschaftlichen Zwecke zur Verfügung steht, noch recht gering. Stiftungen mit einem Kapital, dessen Zinsen erheblicher ins Gewicht fielen, sind zu zählen; ich hebe u. a. hervor Berlin G. zum grauen Kloster, Güstrow G., Stendal G. und vor allem Speyer G., dessen Bibliothek mit einem Vermehrungsetat von 1800 M (600 M aus Staatsmitteln, 1200 aus der Hilgardstiftung, s. Progr. Speyer G. 1904 S. 29 und 1882, S. 44 ff.) unter den gleichartigen Sammlungen des Deutschen Reiches wohl die erste Stelle einnimmt. Hochherzige Gönner unserer Schulen könnten also dieses Gebiet noch reichlich fördern und würden es auch wohl (man vergl. England und Amerika!), wenn ihnen das Bedürfnis genauer bekannt wäre und die geeigneten Persönlichkeiten das Interesse bei der richtigen Gelegenheit darauf zu lenken wüfsten. Dafs alles das, was hier geschehen ist und noch geschehen könnte, mittelbar ja auch den Schülern wieder zu gute kommt, braucht nicht erst bewiesen zu werden.

Häufiger ist schon der Fall eingetreten, dafs den Lehrerbibliotheken von Privaten, nicht selten auch von Direktoren oder Lehrern der Anstalt, bedeutende Geschenke von Büchern selbst, oft ganze Sammlungen, überwiesen worden sind; auf Anführung im einzelnen mufs hier verzichtet werden (vergl. P. Schwenke u. Bohatta-Holzmann a. a. O.). Manche ältere Bibliotheken (s. Abschnitt 7) verdanken solchen Anlässen

*) Näheres hierüber wird man auch in dem oben (S. 429 Anm. 1) erwähnten Buche des Verfassers finden.

**) Viel eher scheint mir der Gedanke erwägenswert, von den regelmäfsigen Benutzern der grofsen wissenschaftlichen Bibliotheken, besonders in den grofsen Städten, für die ihnen gewährte Fülle an Hilfsmitteln ihrer Arbeit eine Art Gegenleistung in Gestalt eines kleinen jährlichen Beitrages zu fordern. Dieser könnte ganz gering sein, etwa 3—5 M jährlich, und würde den einzelnen kaum erheblich belasten, dafür aber, wenn ungeschmälert den regelmäfsigen Vermehrungsfonds zugeführt, diese bei den oft nach Tausenden zählenden Benutzern in ganz erwünschter Weise stärken und manche der Klagen über Mangel an Mitteln verstummen machen, von denen wir in der wissenschaftlichen Bibliotheksliteratur täglich hören. Jedenfalls wäre eine solche Steuer bei weitem gerechter als eine Verkehrs- oder Theatersteuer. Doch ist die Regelung, da es sich um eine grundsätzliche Frage handelt, nicht ganz einfach.

geradezu ihre Entstehung. Freilich entspricht manchmal, besonders bei Geschenken von privater Seite, dem Umfang der Gabe nicht der innere Wert, und durch Danaergeschenke ist der an sich schon oft recht knappe Raum nicht selten unnötig noch mehr eingeengt und geradezu der rechte Gebrauchswert des Guten, was vorhanden war, beschränkt worden.

Besondere Beachtung verdient dagegen der Teil der Geschenke, die von den Regierungen der einzelnen Staaten, von Stadtverwaltungen, Akademien, gelehrten Vereinen, oft auch von den Lehrerkollegien selbst den Bibliotheken gemacht werden, nicht selten mit solcher Regelmäfsigkeit durch Jahre, ja Jahrzehnte, dafs hier, besonders auf dem Gebiete der Zeitschriften und Sammelwerke, von einer wirklichen Bereicherung der Sammlungen im Dienste der Schule und Wissenschaft gesprochen werden kann. Wer nur eine Reihe von Jahrgängen der Berichte dieser oder jener Schule durchgeht, wird das bestätigt finden, und eine Gesamtübersicht, wenn auch nur auf dem eben erwähnten beschränkten Gebiete, wird geradezu überraschen (vergl. auch hierzu S. 429 Anm. 1). Doch darf auch hier dem Wunsche Ausdruck gegeben werden, alle die freundlichen Geber möchten ihr Augenmerk noch mehr als bisher auf diejenigen Bibliotheken richten, die solcher aufserordentlichen Fürsorge besonders bedürftig sind (s. o. S. 433).

5. Art der Vermehrung. Haupt- und Handbibliothek. Zeitschriften. Über den Zuwachs der einzelnen Lehrerbibliotheken geben in Preufsen, den meisten norddeutschen Staaten, Elsafs-Lothringen und Österreich (auch in Siebenbürgen), gelegentlich auch in Württemberg und der Schweiz die Jahresberichte der Anstalten an bestimmter Stelle regelmäfsige, wenn auch im einzelnen oft mangelhafte Auskunft, teils auf Grund bestimmter Verfügungen, wie z. B. in Preufsen und Österreich, teils nach altem Brauche oder aus Gründen der Zweckmäfsigkeit. Dagen finden wir beinahe durchweg in den Berichten der höheren Lehranstalten Bayerns, Hessens und Württembergs, neuerdings auch Badens, nur die — oft recht unerheblichen — Geschenke verzeichnet. Es wäre sehr zu wünschen, dafs auch diese Anstalten dem preufsischen und österreichischen Brauche folgten; denn bei den Verhältnissen unserer Kataloge, der geschriebenen wie der gedruckten (vergl. Abschn. 6b), sind solche jährlichen Verzeichnisse nicht blofs für die Lehrer der eigenen Schule und anderer, besonders benachbarter Anstalten eine willkommene Übersicht, sondern auch für die weiteren Kreise der Benutzer aus Stadt und Umgegend (vergl. o. S. 429) vielfach von Interesse und erleichtern jedenfalls den Leihverkehr nicht unerheblich. Es wäre auch durchaus in der Ordnung, dafs die Schulleitungen, die für die Verwaltung der Bibliotheken verantwortlich sind, wie von anderen Mafsnahmen, die im Interesse der Schule getroffen werden, so auch von diesen im einzelnen Rechenschaft gäben. Und die vorgeschriebene Öffentlichkeit des Verfahrens ist, wie in Bezug auf die Anschaffungen der Schülerbibliotheken, so auch hinsichtlich der Art der Vermehrung der Lehrerbibliothek von unleugbarem Nutzen und gibt den Behörden wie den beteiligten Benutzern jedenfalls am leichtesten Gelegenheit, zweckmäfsige Anregungen zu geben und auch manchem hier und da hervortretenden unwirtschaftlichen und unwissenschaftlichen Verfahren zu steuern.

Das letztere gilt besonders für den Charakter der anzuschaffenden Werke. Nach dem in Abschnitt 1 betonten Zwecke dieser Sammlungen, den jeder Freund der wissenschaftlichen Arbeit der Lehrer im Interesse der Schule wohl billigen wird, kann es nicht zweifelhaft sein, dafs für alle literarischen Erscheinungen von vorübergehendem Werte, manches der blofsen Unterhaltung dienende Belletristische, populäre Darstellungen, soweit sie nicht wirklich auf wissenschaftlichem Grunde stehen, Zeitungen gewöhnlicher Art, politische und andere Broschüren, überhaupt für all den Kleinkram, der Tag für Tag den Büchermarkt überschwemmt und nicht selten mit den Ansichtssendungen der Buchhändler auch den Schulen zugeht, in den Lehrerbibliotheken höherer Lehranstalten keine Stätte sein kann, um des Ansehens ihrer selbst willen, mit Rücksicht aber auch auf die Knappheit der Mittel. Diese Bibliotheken haben als wissenschaftliche Sammlungen nicht blofs dem Augenblick zu dienen, sondern auch für die Zukunft zu sorgen. Und es geschieht gar zu leicht,

dafs bei der Anschaffung der genannten, oft durch billigen Preis verlockenden, aber alsbald wertlosen Literaturerzeugnisse gerade für das Wesentliche, mehr Aufwand Erfordernde die Mittel nicht hinreichen. Wichtig ist aber, dafs in jeder Lehrerbibliothek — und auch in der kleinsten ist es bei einsichtiger, von wissenschaftlichen Grundsätzen und praktischem Blick gleichmäfsig bestimmter Verwaltung bis zu einem gewissen Grade möglich — die Werke angeschafft und zweckentsprechend vermehrt werden, die nach Umfang und Preis dem einzelnen Lehrer in der Regel unzugänglich sind und in kleinen Städten leider nur zu oft unzugänglich bleiben, also die grofsen Encyklopädien und Sammelwerke, allgemeine wie fachwissenschaftliche, umfangreichere Reallexika, gröfsere wissenschaftliche Handbücher, wertvollere Zeitschriften, besonders auch Werke mit technisch vollkommenen Abbildungen gröfseren Mafsstabs, z. B. auf dem Gebiete der Kunst, der Naturwissenschaften usw., deren Preis selbst bei äufserlich geringem Umfange schon eine ansehnliche Höhe erreicht, deren Kenntnis aber gerade da besonders notwendig ist, wo jede Gelegenheit fehlt, gröfsere Sammlungen zu benutzen. Wer einmal eine Reihe von Jahresberichten besonders jüngerer Anstalten durchsieht, wird verwundert sein, zu sehen, wie das wirklich Bedeutende und Fördernde unter der Unmasse von Minderwertigem verschwindet.

Besonders auf dem Gebiete der Zeitschriften und der periodischen Literatur überhaupt wird eine gewisse Vorsicht zu üben sein. Wir leiden heute auf diesem Gebiete an einer gewissen Überproduktion, besonders was (oft nicht einmal billige) Zeitschriften allgemeinen Inhalts betrifft, die, wie ich meine und demnächst im einzelnen nachweisen werde (s. o. S. 429, Anm. 1), bei vielen Lehrerbibliotheken eine ganz unberechtigte Förderung finden, wogegen bedeutende Organe oft überhaupt fehlen, mit deren dauernder Anschaffung sie sich zugleich ein allgemeines Verdienst erwerben würden. Nicht auf die Zahl, sondern auf die Art kommt es an. Besonders den gröfseren Unternehmungen auf dem eigensten Gebiete des höheren Schulwesens, der Verwaltung wie der Geschichte und Methodik, Werken wie den Monumenta Germaniae paedagogica, Reins enzyklopädischem Handbuche und manchem gröfseren Spezialwerke wie Paulsens »Geschichte des gelehrten Unterrichts« (2. Aufl.), Willmanns »Didaktik« (3. Aufl.), Varrentrapps Buch über Johannes Schulze (1889, Leipzig, Teubner) u. a. m. wäre eine doch wieder in ihrem eigensten Interesse liegende Förderung durch alle die Lehrerbibliotheken zu wünschen, die ohne Bedenken weit mehr, als diese Werke kosten, für billige Erscheinungen ausgeben, die, wenn sie überhaupt für notwendig erachtet werden, der Anschaffung durch die einzelnen Lehrer überlassen bleiben können. Das Erscheinen des monumentalen, wenn auch nicht in jeder Beziehung zweckmäfsig angelegten Werkes »Das gesamte Erziehungs- und Unterrichtswesen in den Ländern deutscher Zunge« wäre doch vielleicht vor zwei Jahren nicht eingestellt worden, wenn die bedeutenden Kosten durch zahlreichere Beteiligung der Lehrerbibliotheken etwas mehr ausgeglichen worden wären. Auf dem Gebiete der periodischen Literatur wiederum scheint aufserdem eine gröfsere Stetigkeit dringend geboten. Es ist wichtiger, dafs einige wenige, aber bedeutende Zeitschriften womöglich in vollständigen Serien vorhanden sind, als dafs bald diese, bald jene angefangen und wieder aufgegeben wird und am Ende ein lückenhaftes Vielerlei sich darbietet, das ebenso verwirrend wie für den Freund wissenschaftlicher Tätigkeit verdriefslich ist. Erwähnen möchte ich hier noch, genaueres Eingehen für später (S. 429 Anm. 1) vorbehaltend, die neuerdings in vielen Bibliotheken üblich gewordene, von einigen Buchhändlern mit einem gewissen geschäftlichen Geschick geförderte Sitte eines Zeitschriftenlesezirkels von der Art, dafs eine gröfsere, oft viel zu grofse Zahl von wissenschaftlichen (und auch anderen) Zeitschriften und Journalen in schnellem Wechsel bei einer Reihe von Bibliotheken herumgeht. Das kann, wenn zweckmäfsig organisiert, eine ganz nützliche Sache sein; sie hat aber dazu geführt, dafs manche Bibliotheken nun auf das selbständige Halten von Zeitschriften, die dauernd in ihrem Besitz bleiben, überhaupt verzichten — als ob deren Zweck für die Sammlungen blofs darin läge, nur immer gerade das Neueste am Leser vor-

übergehen zu lassen (was bei der geschilderten Art übrigens auch nur ganz flüchtig geschehen kann), und nicht vielmehr ebenso sehr oder noch mehr darin, für die wissenschaftlichen Bewegungen und Forschungen auf den verschiedensten Gebieten Repertorien zu bilden, deren Wirkung erst in ihrer Gesamtheit auch für die wissenschaftliche Arbeit der Lehrer zur Geltung kommt. Eine zweckmäfsigere Art des Zeitschriftentausches, um es in Kürze so zu nennen, wird in dem Abschnitt über die Benutzung (vergl. 6) erwähnt werden.

Das hier Bemerkte gilt in erster Linie für die eigentliche Lehrerbibliothek, auch Hauptbibliothek genannt, deren Werke für längeres häusliches Studium oder, in der ergänzenden Form des sog. Präsenzsystems (Näheres s. Abschn. 6a) auch für das Arbeiten an Ort und Stelle in Betracht kommen, zumal wo es sich um Exzerpieren von Zeitschriftenserien u. ä. handelt, besonders für spezielle wissenschaftliche Arbeiten. Bekanntlich besteht aufserdem an den meisten höheren Schulen, leider noch lange nicht an allen, eine kleinere oder gröfsere sog. Handbibliothek. Sie ist meist im Lehreroder Konferenzzimmer aufgestellt und bildet eine notwendige (nur etwa in Alumnaten mit ihren besonderen Verhältnissen allenfalls entbehrliche) Ergänzung der Hauptbibliothek. Sie enthält (oder sollte wenigstens enthalten), wie ihr Name sagt, alles, was für den täglichen Gebrauch der Lehrer bei Korrekturen, gelegentlichen Erörterungen über wissenschaftliche Fragen im Anschlufs an den Unterricht oder sonst, bei Konferenzen usw. zur Hand sein mufs, also Sammlungen von Gesetzen und Verfügungen, Lexika, allgemeine wie für die einzelnen Sprachen, auch Reallexika geringeren Umfangs, knappere wissenschaftliche Kommentare, Hand- und Nachschlagebücher der verschiedensten Art in möglichst grofser Auswahl und, was besonders betont werden mufs, in nicht zu selten anzuschaffenden bezw. als Ersatz eintretenden neueren Auflagen, Atlanten, Kunstblätter u. ä. m.; auf bibliographische Hilfsmittel, allgemeine wie fachwissenschaftliche, sei noch besonders hingewiesen. Auf diesem Gebiete ist in Lehrerbibliotheken überhaupt viel nachzuholen. Über manche Einzelheiten und einige auf möglichste Ausnutzung der Bestände abzielende Vorschläge, die ausnahmslos von der Art sind, dafs sie sich ohne besondere Schwierigkeit fast überall durchführen lassen, vergl. Ben. u. Einr. S. 36 ff., 40 ff.; Zeitschr. S. 708 ff., 712 ff. Hervorgehoben sei auch hier noch, dafs, soweit es der Raum irgend gestattet (manche Handbibliotheken umfassen gegen 1000 Bände!) aus der Hauptbibliothek, in der vieles bei dem heute noch vorherrschenden Ausleihesystem, im Verein mit den Mängeln hinsichtlich der Benutzung der Kataloge, geradezu verkommt, tunlichst alles in die Handbibliothek überführt wird, was für die oben bezeichneten Zwecke dieser Sonderabteilung sich besonders eignet. Je weniger Neigung hier und da infolge jahrzehntelanger Macht der Gewohnheit sein mag, hinsichtlich der Benutzung der Hauptbibliothek ein Präsenzsystem als gleichberechtigt neben das Ausleihesystem treten zu lassen, um so wesentlicher wird dann die Pflege und Ausgestaltung der Handbibliothek sein.

Ein besonderes Wort ist noch über das Verhältnis von Haupt- und Handbibliothek an jüngeren bezw. ganz neu gegründeten Anstalten zu sagen. Die meisten von diesen machen selbst bei ganz geringen Beständen in der Regel schon von vornherein auch räumlich einen Unterschied zwischen beiden. Bevor die Anstalt als berechtigt anerkannt ist, wird es zunächst am zweckmäfsigsten sein, sich in der Hauptsache auf eine Handbibliothek einzurichten, dann aber, falls das Anwachsen nicht ausnahmsweise ganz besonders schnell erfolgt, auch diejenigen Werke, die ihrer Natur nach mehr für längeres Studium oder als Material für wissenschaftliche Zwecke bestimmt sind, nicht gleich in einem besonderen, nur durch Vermittlung des Bibliothekars zugänglichen Raume unterzubringen, sondern zunächst im Lehrerzimmer zu belassen, damit sie, falls nicht gerade ausgeliehen, an Ort und Stelle immer ohne weiteres zugänglich sind. So wird das allmählich sich bildende und zu einer gewissen Einheit zusammenwachsende neue Kollegium ganz zwanglos sich auch an ein Präsenzsystem gewöhnen, so dafs später, wenn mit dem stetigen Anwachsen der Bibliothek ihre Teilung notwendig wird, z. B. bei der Übersiedelung der jungen Anstalt in »das« neue Haus, unter Umständen noch später,

auch der Benutzung des gröfseren Teiles der Sammlung an Ort und Stelle ohne besondere Förmlichkeiten, vor allem auch in Abwesenheit des Bibliothekars, kein Bedenken entgegensteht. Ich komme damit auf die zur Zeit für unsere Lehrerbibliotheken m. E. wichtigste Frage, die der

6. Benutzung: a) Präsenz- und Ausleihesystem. Der Satz, dafs diejenige Bibliothek ihren Zwecken am vollkommensten dient, die der Benutzung in möglichst weitem Umfange und ohne die in früheren Jahrzehnten üblichen erschwerenden äufseren Förmlichkeiten erschlossen ist, gilt natürlich auch für die Lehrerbibliotheken, und er brauchte nicht besonders hervorgehoben zu werden, wenn wir hier schon zu Verhältnissen gelangt wären, welche dem selbst auf grofsen und gröfsten Bibliotheken allmählich üblich gewordenen freieren Verfahren auch nur annähernd entsprächen. In weitaus den meisten Anstalten ist aber bisher immer noch das einseitige Ausleihesystem üblich, das eine gröfsere Ausnutzung der Bestände erschwert und zum Teil unmöglich macht, besonders da, wo sie auch für eingehendere wissenschaftliche Studien fruchtbar gemacht werden können und müssen. Dafs Bibliotheken von 5000, 10 000 und mehr Bänden an Anstalten mit grofsen Kollegien jährlich nicht mehr als durchschnittlich 200—300 Bände ausleihen, wie die leider erst in bescheidenem Umfange vorhandenen Statistiken ergeben, beweist entweder, dafs ihre Existenz in solchem Umfange aus Mangel an Zuspruch nicht berechtigt ist und die Aufwendung der oben erwähnten Mittel nicht lohnt, oder dafs die Einrichtung, insbesondere ihr Benutzungssystem, veraltet ist. Da aber der erste Fall, soweit sich aus sicheren Anzeichen urteilen läfst, nicht zutrifft, kann der Grund der auffälligen Erscheinung nur in dem zweiten liegen. Wie aber z. B. gerade die Bibliotheken der Universitätsinstitute, die den unsrigen nach Umfang und Bestimmung in so vieler Beziehung vergleichbar sind, besonders dadurch überaus fruchtbar gewirkt haben, dafs neben das Ausleihesystem, vielfach sogar an seine Stelle, das Präsenzsystem getreten ist, d. h. die Benutzung der Bücher an Ort und Stelle den ganzen Tag über ohne jede erschwerende Förmlichkeit, so ist das gleiche Verfahren auch der Mehrzahl unserer Lehrerbibliotheken, die es noch nicht haben, dringend zu empfehlen. Dafs die dagegen etwa zu erhebenden Bedenken, die in der Aufrechterhaltung der Ordnung, der Verantwortlichkeit der Verwalter, zum Teil auch in räumlichen Verhältnissen älterer Sammlungen liegen, hinfällig sind, ist für die ersten beiden Punkte von mir früher nachgewiesen worden; eine Widerlegung ist ernstlich nicht versucht worden. Im Gegenteil haben alle diejenigen, die an des Verfassers Schrift (Ben. u. Einr.) angeknüpft haben (vergl. das Literaturverzeichnis auf S. 452), zugegeben, dafs auf diesem Gebiete noch vieles zu tun ist, und sind zum Teil mit ganz besonderer Wärme für das Präsenzsystem eingetreten, neben welchem das Ausleiheverfahren natürlich bestehen bleiben mufs, wenngleich es, wie erklärlich, wenigstens quantitativ verlieren wird. Was aber das dritte Bedenken anlangt, so ist schon früher von mir betont worden, dafs hier allerdings bei einer Reihe älterer Anstalten mit unzureichenden Räumen gewisse Schwierigkeiten vorliegen, die eine schnellere Einführung des Präsenzsystems, wenigstens in vollem Umfange und für alle benutzenden Kollegen ohne weiteres, nicht rätlich erscheinen lassen. Bedenkt man aber, dafs Jahr für Jahr eine Reihe älterer Anstalten Neubauten erhalten oder wenigstens durch An- und Umbauten, gerade für die Zwecke der Sammlungen, zu besseren Verhältnissen gelangen, und weiter, dafs z. B. von den höheren Schulen Preufsens ungefähr die Hälfte erst 30—40 Jahre besteht und in ausreichenden, zum Teil guten, ja glänzenden Räumen untergebracht ist, so darf man die Hoffnung hegen, dafs etwa im Laufe des nächsten Jahrzehnts auf diesem für die Zwecke der Lehrerbibliotheken wichtigsten Gebiete zu erträglichen Zuständen zu gelangen ist. Voraussetzung ist einmal, dafs die Ordnung der Bibliothek selbst (Aufstellung, Signierung, Katalogisierung) eine musterhafte ist, und ferner, dafs die zunächst mafsgebenden Persönlichkeiten, also Bibliothekare und Direktoren, ausreichendes Interesse für die Sache haben oder gewinnen, um den von den einzelnen Kollegen gegebenen Anregungen nicht zu widerstreben. Dafs die Aufsichtsbehörden, wo immer die Verhältnisse sonst normale sind, die Sache

fördern werden, ist wohl anzunehmen. Denn dafs die Lehrer an höheren Schulen im allgemeinen (zerstreute gibt es ja auch hier) nicht weniger ordnungsliebend sich zeigen werden als die Universitätsdozenten, denen der Eintritt in die Büchersäle der Universitätsbibliotheken zum Arbeiten, Nachschlagen usw. bekanntlich freisteht, ist zu ihrer Ehre wohl anzunehmen. Und an einer Anzahl von Bibliotheken, alten und neuen, grofsen und kleinen besteht, was das wichtigste ist, das hier Empfohlene ja tatsächlich, andere sind im Begriff, es einzuführen, wie zahlreiche mündliche und schriftliche Mitteilungen beweisen, die ich erhalten habe. Wie jede Reform, so wird auch diese der Zeit bedürfen; auch kleine Anstöfse werden nicht ausbleiben, die aber nicht irre zu machen brauchen, wenn man nur immer auch hier den Blick auf das Wesentliche, wirklich Fördernde gerichtet hält.

Wie dabei im einzelnen verfahren werden soll, ob alle Kollegen (die Benutzung durch anderes Publikum wäre natürlich besonders zu regeln) ohne weiteres Zutritt, also einen Schlüssel erhalten sollen, oder nur dieser oder jener auf Zeit und bei bestimmtem Bedürfnis, mufs je nach den besonderen Verhältnissen geordnet werden; auch die Frage, in welcher Weise etwaige Verluste zu decken sind, deren Vorkommen ja an sich möglich, bei geeignetem Zusammenwirken geschlossener Kollegien aber doch ziemlich unwahrscheinlich ist, wäre event. besonders festzustellen. Da, wo das Präsenzsystem wirklich eingeführt ist, hat übrigens dieser Punkt bisher in keiner Weise Schwierigkeiten gemacht. Wo nun in älteren Anstalten mit sehr grofsen Bibliotheken, aber unzureichenden Räumen in absehbarer Zeit eine befriedigende Lösung für die Präsenzfrage wirklich nicht zu finden ist, bliebe allerdings ernstlich zu erwägen, ob die Sammlung nicht durch Ausscheiden eines Teiles der Bestände, in welcher Form auch immer, zugänglicher gemacht werden könnte. Es ist eine unbestrittene Tatsache, dafs gerade die älteren und ältesten Lehrerbibliotheken neben manchen wertvollen und seltenen Beständen, die oft nicht einmal ausreichend bekannt sind, doch auch solche enthalten und von Jahrzehnt zu Jahrzehnt weiter beherbergen müssen, die entweder völlig wertlos sind oder doch für die Zwecke der Schule und selbst für die wissenschaftlichen Spezialstudien einzelner Lehrer kaum je in Betracht kommen. So geschieht es leicht, dafs selbst das Neue und Gute nicht recht zur Geltung kommt, weil es weder ordentlich aufgestellt noch leicht zugänglich gemacht werden kann. Wo sollen am Ende die Räume für alle diese Massen herkommen? Ich glaube sicher, dafs in absehbarer Zeit die Behörden sich an nicht wenigen Stellen vor die Frage gestellt sehen werden, wie durch geeignete Ausscheidung des unbrauchbaren Materials Raum und Benutzungsgelegenheit für das übrige zu schaffen sei. Dafs dabei mit Vorsicht und besonderer Beachtung geschichtlicher und lokaler Verhältnisse zu verfahren wäre, ist selbstverständlich.

Wie aber auch die Frage des Präsenzsystems im einzelnen sich in den nächsten Jahren entwickeln und dieser zur Zeit für die Nutzbarmachung der Sammlungen wichtigste Punkt geregelt werden wird, es gibt doch aufserdem, auch da, wo man an dem einseitigen Ausleihesystem etwa glaubt grundsätzlich festhalten zu müssen, noch eine Reihe anderer Dinge, die weiterer Entwicklung fähig sind, ich meine das Katalogwesen und andere technische Einrichtungen, weil deren Beschaffenheit wiederum die Benutzung unmittelbar oder mittelbar beeinflufst. Auch die Art und Weise, wie das Anschaffungsrecht gehandhabt wird, ist nicht ohne Bedeutung, vielleicht am entscheidensten von allem aber die Persönlichkeit des Bibliothekars.

b) Kataloge (geschriebene und gedruckte). Das Katalogwesen der Bibliotheken, besonders der jüngeren, bewegt sich im Vergleich zu früheren Verhältnissen in aufsteigender Linie. Die Überzeugung von der Zweckmäfsigkeit und Notwendigkeit der Kataloge gewinnt also auch hier allmählich an Boden. Was noch zu wünschen bleibt, ist einmal, dafs in jeder Bibliothek mehrere Kataloge, womöglich verschiedenen Systems, vorhanden sind, und ferner, dafs alle oder doch mindestens einer — am zweckmäfsigsten der Realkatalog — sämtlichen Mitgliedern der Lehrerkollegien stets ohne weiteres zugänglich sind, also — wenigstens überall da, wo es zum Präsenzsystem noch in keiner Form gekommen ist

— im Lehrerzimmer ausliegen. Die Bedenken, die sich hiergegen erheben könnten, sind berechtigt nur da, wo es wirklich aus Gründen der Sicherheit nicht möglich ist, z. B. alte und defekte Kataloge allgemeiner zugänglich zu machen. Einwendungen anderer Art, die mit alten, in grofsen Sammlungen längst überwundenen Gewohnheiten zusammenhängen, sind unbegründet und sollten nirgends mehr ein Hindernis sein, von den Katalogen den schnellen und unmittelbaren Gebrauch machen zu dürfen, den die tägliche Arbeit der Lehrer wie besondere wissenschaftliche Studien gebieterisch fordern. Notwendig sind und sollten für jüngere Bibliotheken direkt vorgeschrieben werden nicht blofs der seit längerer Zeit schon übliche 1. Akzessionskatalog sowie 2. der systematische oder Realkatalog (am besten innerhalb des Systems alphabetisch zu ordnen!), sondern auch 3. der rein alphabetische Zettelkatalog.*) Legt man von dem letzteren, was ohne besondere Schwierigkeiten möglich ist, von vornherein ein zweites Exemplar in systematischer Ordnung (innerhalb dieser in alphabetischer) an, so hat man eine in jedem Augenblick fertige Grundlage für die Drucklegung (Genaueres s. Ben. u. Einr. S. 20—35, Zeitschr. S. 692—807), die gleich von Anfang an für später bestimmt ins Auge zu fassen ist. Was den Zettelkatalog insbesondere betrifft, so konnten bis vor wenigen Jahren in der Tat Bedenken erhoben werden, ihn allgemein zugänglich zu machen; denn die älteren Systeme boten keine ausreichende Sicherheit gegen Störung der Ordnung. Jüngere Bibliotheken aber tun gut, sich mit den neueren Systemen z. B. der Lipmanschen Kapsel (a. a. O. S. 33 f., Zeitschr. S. 705 f.), der Wiesbadener Kapsel und ähnlichen zu beschäftigen, die vor anderen, die gleiche Sicherheit gewährenden Einrichtungen den Vorzug der Handlichkeit wie des billigen Preises haben. Sie werden auch da immer wieder am Platze sein, wo nach der Drucklegung des systematischen Katalogs das Bedürfnis nach einem vollständigen oder wenigstens an den gedruckten Katalog anknüpfenden Zettelkatalog sich geltend macht.

Denn so nützlich auch geschriebene Kataloge sein mögen, so werden doch gedruckte auch in unsern Lehrerbibliotheken grundsätzlich überall ins Auge zu fassen sein, sobald der Bestand der Sammlung nach einer Reihe von Jahren — etwa 15 bis 20 nach der Gründung — auf etliche tausend Bände angewachsen ist. Übersichtlichkeit, Deutlichkeit, Handlichkeit und leichte Benutzung wird erst durch sie in vollem Umfange gewährleistet. Indem ich mir die ausführliche Darlegung über Entwicklung und Stand der gedruckten Kataloge in den Lehrerbibliotheken für eine spätere Gelegenheit vorbehalte, bemerke ich hier zunächst, dafs nach einer von mir auf Grund des gedruckten Materials wie direkter Mitteilungen angestellten Berechnung von den mehr als 600 preufsischen Lehrerbibliotheken höherer Schulen am Anfang des Jahres 1906 kaum der fünfte Teil gedruckte Kataloge besafs; und wenn man, wie billig, etwa die nach 1890 gegründeten Anstalten abzieht, so sind immer noch drei Viertel aller der Sammlungen ohne gedruckten Katalog, die zum Teil wenigstens längst an seine Herstellung hätten gehen können und müssen. Dabei ist noch zu beachten, dafs nur ein Teil der vorhandenen Kataloge einigermafsen vollständig ist. Viele sind begonnen, aber nicht fortgesetzt worden. Die Entwicklung beginnt, nach spärlichen Anfängen früherer Jahrzehnte, in schnellerem Tempo überhaupt erst in den achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts. Es bleibt also, wie man sieht, für die nächsten Jahrzehnte noch ein weites Feld der Tätigkeit.

Dafs die Entwicklung sich verhältnismäfsig so langsam vollzieht, liegt einmal, wie schon angedeutet, an dem Fehlen ausreichender handschriftlicher Grundlagen, was sich vor allem bei vielen älteren Bibliotheken immer fühlbarer macht, für welche die Drucklegung gerade besonders wichtig wäre. Sodann scheint auch die Erkenntnis von der Bedeutung der Sache selbst noch nicht überall durchgedrungen zu sein. Die Kostenfrage würde nur bei ganz grofsen Sammlungen erheblicher ins Gewicht fallen; denn es ist allerdings erwünscht, dafs hier die Drucklegung möglichst ohne Unterbrechung in einem Zuge erfolge. Für ge-

*) Besondere Standortskataloge werden bei jüngeren Bibliotheken überall da heute entbehrlich sein, wo man das zweckmäfsigste Verfahren einschlägt, die Bücher nach der Anordnung des Realkatalogs aufzustellen.

druckte Kataloge von Bibliotheken mittleren Umfanges empfiehlt sich dagegen die Veröffentlichung in der tatsächlich sehr üblich gewordenen Form der Beilage zum Jahresbericht. Abgesehen von dem unmittelbaren Nutzen aber, den die Veröffentlichung überhaupt für die Mitglieder der betreffenden Anstalt, der Nachbaranstalten und eventuell (in den oben S. 429 berührten Fällen) auch für weitere Kreise von Benutzern aus Stadt und Umgebung hat, kommt hier noch ein weiterer, bisher nicht genügend gewürdigter Umstand in Betracht, insbesondere für die ältesten und bedeutendsten Bibliotheken (s. o. S. 432), von denen erst eine einzige, die des Gymnasiums zum grauen Kloster in Berlin, einen bis zu einem bestimmten Zeitpunkte vollständigen Katalog veröffentlicht hat (von M. Dinse, Berlin, A. W. Schade, 1877, VIII u. 612 S.), der gerade die älteren und ältesten Bestände umfafst. Ich meine nämlich, die bessere Verwertung der reichen Bestände dieser Anstalten liegt auch im Interesse der Wissenschaft. Durch die neuerdings von dem „Auskunftsbureau der deutschen Bibliotheken" in Berlin (vergl. o. S. 430 und Ben. u. Einr. S. VI, Anm. 1) ausgehenden Umfragen nach dem Vorhandensein bestimmter Werke auch in den gröfseren (gegen 50) Lehrerbibliotheken wird zwar wohl stets (genaue Kontrolle der Bestände vorausgesetzt) gelegentlich dies oder jenes Werk ans Licht gezogen werden, von dessen Existenz an bestimmter Stelle man nichts wufste; wertvoller aber wäre doch die Drucklegung der systematischen Kataloge selbst, aus denen sich dann jeder, der ein Interesse daran hat, leicht unterrichten kann, ob sie ihm Material bieten oder nicht. Eine Art geregelteren Leihverkehrs zwischen einzelnen Lehrerbibliotheken selbst (s. o. S. 430) könnte auf diese Weise sich entwickeln und würde vielleicht manchen Nutzen stiften.

Während in Preufsen in dieser Beziehung also noch verhältnismäfsig wenig geschehen ist und vor allem Anregungen von mafsgebender Seite nach allgemeinen, unschwer aufzustellenden Gesichtspunkten fehlen*) — in den anderen Staaten des Reiches liegt die Sache ähnlich —, ist in Österreich infolge des Erlasses vom 30. Dezember 1896 (s. o. S. 431), dem auch bestimmte Anweisungen allgemeiner Art beigefügt waren, in den letzten 10 Jahren eine so grofse Anzahl gedruckter Kataloge von Mittelschulbibliotheken erschienen, dafs das oben (S. 440) für Preufsen berechnete Zahlenverhältnis sich beinahe umkehrt. Nicht zu leugnen ist freilich, dafs diese, meines Erachtens viel zu schnell hintereinander erschienenen und vielfach mit einer gewissen Hast hergestellten Kataloge eine Anzahl von zum Teil recht erheblichen Mängeln aufweisen, so dafs das Ergebnis im ganzen wenig befriedigte (vergl. dazu S. Frankfurter, Zeitschr. f. d. österr. Gymn. 49, 1898, S. 281—285 und 50, 1899, S. 857—864). Es wäre nicht schwer, für die grofse Zahl der noch fehlenden Katalogdrucke von Lehrerbibliotheken in Preufsen und im Deutschen Reiche (von den vorhandenen sind übrigens nicht wenige ebenfalls herzlich schlecht) auf Grund der bisher gemachten guten und schlechten Erfahrungen gewisse Grundsätze allgemein verbindlicher Art aufzustellen, und bei zweckmäfsiger Organisation der Sache könnten wir auf diesem Gebiete im nächsten Jahrzehnt schon erhebliche Fortschritte machen.*)

c) Entscheidung über Anschaffungen. Die Art und Weise, in welcher das Anschaffungsrecht gehandhabt wird, ist in ihrer Bedeutung für die Zweckmäfsigkeit

*) Solche waren dagegen seinerzeit (in den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts auf Veranlassung des Ministers Falk, Verfügungen vom 20. Nov. 1874 und 14. Aug. 1876) für die Anfertigung von Verzeichnissen der in den Lehrerbibliotheken vorhandenen Handschriften und alten Drucke aufgestellt worden (vergl. Zentralbl. f. d. ges. Unterr. in Preufsen 1875, S. 39 f. und 1876, S. 534 f.), und in den folgenden Jahren waren denn auch von zahlreichen (auch nichtpreufsischen) Anstalten derartige Sonderkataloge ausgegeben worden. Für die Interessen der Schule und ihrer Lehrer, ja selbst für die Wissenschaft ist aber, fürchte ich, der Gewinn nicht grofs gewesen. Wichtiger wäre es, genauer darüber unterrichtet zu werden, was z. B. an wertvollen Originalausgaben deutscher Schriftsteller aus dem 17., 18. und dem Anfang des 19. Jahrhunderts in unsern Lehrerbibliotheken vorhanden ist, ganz zu schweigen von manchen monumentalen Werken aus neuer und neuester Zeit, die nur hier und da vorkommen, aber viel mehr Benutzern, zunächst aus Lehrerkreisen selbst, zu gute kommen könnten, wenn nur bekannt wäre, wo man sie finden könnte.

*) Ich habe auch für diese Frage reiches Material gesammelt und hoffe es in nicht zu langer Zeit veröffentlichen zu können.

der Vermehrung wie für die schnelle Möglichkeit der Benutzung nicht zu unterschätzen. Ich habe früher ausgeführt, dafs die in mehreren Staaten bezw. Provinzen teils gemäfs bestimmter Verfügungen (so in Baden, Österreich u. a.), teils nach altem Brauch übliche Methode des Anschaffungsrechts durch die gesamte Lehrerkonferenz, eine besondere Kommission oder den Direktor allein nicht oder nur in bedingter Form zweckmäfsig ist (Ben. u. Einr. S. 101 bis 108, Zeitschr. S. 773—780). Sämtliche Mitglieder einer Konferenz können wohl in einer Volksschule über diese Dinge entscheiden, in einer höheren nur ausnahmsweise. Es ist beinahe ausgeschlossen, dafs z. B. ein Philologe über ein rein wissenschaftliches mathematisches Werk ein begründetes Urteil haben kann, und so in zahlreichen anderen Fällen. Kommissionen arbeiten viel zu langsam und schwerfällig, und zumal in gröfseren Anstalten der gröfseren Städte ist Zeit und Gelegenheit für diese Dinge sehr knapp. Auch des Direktors Pflichten sind besonders in Anstalten mit 15, 20 und mehr Kollegen viel zu umfangreich, als dafs sie noch eine Vermehrung durch Übernahme des wesentlichsten Teiles des bibliothekarischen Amtes vertrügen. In ganz kleinen Verhältnissen mag sich das alles nach der einen oder andern der genannten Methoden eher regeln lassen; man hat bei den kürzeren Schulwegen auch mehr Zeit. Im allgemeinen wird man doch wohl einem Standpunkt die Berechtigung nicht versagen, der für den Bibliothekar als Gegengewicht für seine nicht geringen Mühen und Arbeiten — nicht blofs in äufseren Dingen — die nicht alle Kollegen richtig einzuschätzen pflegen, das bis zu einem gewissen Grade selbständig auszuübende Anschaffungsrecht fordert. Voraussetzung ist natürlich, dafs er als Vertrauensmann des Direktors wie der Kollegen immer die nötige Fühlung mit den Bestrebungen und Wünschen der einzelnen hat, überhaupt eine Persönlichkeit ist (vergl. Abschnitt 6e), welche den in umfangreicheren Bibliotheken wie gröfseren Kollegien ziemlich mannigfaltigen Anforderungen des eigenartigen Amtes in der Hauptsache wohl gewachsen ist. Für einen bestimmten Teil der Anschaffungen, ich meine wertvolle Antiquaria, die im allgemeinen viel zu wenig beachtet werden, müfste der Bibliothekar unbedingt unter allen Umständen Vollmacht haben. Die Verantwortlichkeit des Direktors übrigens für die gesamten Verhältnisse der Bibliothek, die ausgesprochen oder unausgesprochen mit Recht überall besteht, würde dadurch ebensowenig berührt werden wie es in anderen Beziehungen geschieht, in denen er z. B. dem einzelnen Lehrer ein bestimmtes Mafs selbständigen Handelns zubilligt.

d) Technische Einrichtungen. Die technische Seite hat in den Schulbibliotheken bisher nicht überall ausreichende Beachtung gefunden. Man stellte (und stellt auch heute manchmal noch) häufig in einem Raume, der sonst nicht recht zu gebrauchen war, einige Regale auf, eine hohe Leiter kam hinzu, und die Ausstattung war fertig. Der mangelhaften Einrichtung entsprach und entspricht vielfach noch heute die unzureichende Ausnutzung. Erst allmählich hat man angefangen, auf rationelle Ausnutzung des Raumes Wert zu legen, für zweckmäfsige Aufstellung und Signierung der Bücher, ausreichende Beleuchtung, Heizung u. s. f. Sorge zu tragen, und es gibt immerhin schon eine wenn auch noch kleine Anzahl von Lehrerbibliotheken, die auch in dieser Hinsicht anderen als Muster dienen könnten. Sie würden es noch mehr können, wenn in den zahlreichen Beschreibungen von Neubauten höherer Schulen, die uns Jahr für Jahr die Programme bringen, oder auch im Zusammenhang mit gedruckten Katalogen, von der Bibliothek und ihrer Einrichtung auch nur annähernd in dem Mafse Mitteilungen gemacht würden — die event. auch durch zweckmäfsig ausgewählte Abbildungen zu unterstützen wären — wie über die Einrichtung anderer Sammlungen, der Vestibüle, Fassaden u. s. f., Dinge, welche oft weit über das Notwendige hinaus ausgestaltet werden, während für Wichtigeres dann die Mittel fehlen. Man braucht die technische Seite nicht über Gebühr zu betonen, darf aber doch zugeben, dafs bei Neu- und Umbauten wenigstens den wichtigsten Anforderungen genügt werde, und dafs auch in älteren Anstalten ohne besondere Schwierigkeiten manches geschehen kann, auch diese Dinge etwas zu bessern und so, was immer aufs neue zu

betonen ist, die Ausnutzung zu erleichtern. Denn gerade hier ist zu bedenken, dafs Besserungen von Jahr zu Jahr schwieriger ausführbar oder ganz unmöglich werden. Es kann hier nur auf das Wichtigste eingegangen werden (Nähres s. Ben. u. Einr. S. 119—127, Zeitschr. 791—799), das aufserdem in erster Linie für die zahlreichen jährlich erfolgenden Neu- und Umbauten gilt, für ältere Anstalten aber immerhin doch wenigstens teilweise erwägenswert und durchführbar ist. Der Bibliotheksraum selbst sollte in unmittelbarer Verbindung mit dem Lehrerzimmer (vergl. jetzt auch Handb. d. Architektur IV, 6, 1 [2] 1903, S. 155) oder wenigstens in dessen Nähe angelegt werden. Ein besonderer Raum für den Bibliothekar (wie in vielen Anstalten) und event. ein Lesezimmer für die benutzenden Lehrer (wie in manchen) ist wünschenswert, am Ende aber auch entbehrlich, wenn der Bibliotheksraum selbst hinreichend grofs, für Benutzung an Ort und Stelle (Präsenzsystem) jederzeit zugänglich und mit einer bescheidenen Arbeitsgelegenheit ausgestattet ist. Ob man nur einen gröfseren Raum (Saal) oder mehrere kleinere anlegen will, hängt von den Umständen ab; bei Umbauten für gröfsere Sammlungen scheint das letztere zweckmäfsiger, um ältere, kaum mehr benutzte Bestände abzusondern und so den Rest übersichtlichter aufstellen und leichter zugänglich machen zu können. Auch für die Programmsammlung, wenn anders sie ihren Zweck wirklich erfüllen soll, ist ein besonderer Raum, der aber mit der übrigen Sammlung tunlichst in Verbindung zu setzen ist, erwünscht. Ein grofser Teil der Einwendungen, die gegen den Nutzen des Programmwesens gemacht werden konnten (s. o. S. 432, Anm.), ist meines Erachtens darauf zurückzuführen, dafs die Unterbringung dieser wertvollen Bestände oft unzureichend und daher die Benutzungsmöglichkeit eine ungenügende ist.*) Die Grundfläche des Bibliotheksraumes mufs mit Rücksicht darauf, dafs die Sammlung doch für Jahrzehnte berechnet ist und nachträgliche Vergröfserungen, wie die Erfahrung gelehrt hat, schwer erreichbar sind, bei neuen Bibliotheken mindestens 60 qm betragen, die für 8—10000 Bände ausreichen dürften. Ältere Sammlungen gewinnen damit bei Um- und Neubauten je nach der Zahl ihrer Bestände ungefähr einen Mafsstab für das entsprechend Notwendige. Voraussetzung ist verständige Raumausnutzung, d. h. insbesondere Aufstellung nicht nur an den Wänden entlang, sondern auch durch die Mitte, so dafs nur die Gänge in Breite von 0,70—1,0 m und ein Arbeitsraum frei bleiben. Dieser Rücksicht wird weiter dadurch entsprochen, dafs Neuanlagen selbstverständlich ganz oder teilweise in 2 (durch mindestens 2 kurze Treppen zu verbindenden) Halbgeschossen von je etwa 2,20 m Höhe angeordnet werden, so dafs die Anwendung hoher Leitern nicht mehr nötig ist. Was in den gröfseren Verhältnissen der Pädagogischen Zentralbibliothek der Comeniusstiftung in Leipzig und in kleineren z. B. der Lehrerbibliotheken von Speyer G., Berlin G. z. gr. Kl., Frankfurt a. M. Lessing-G., Aachen, Karls-G., u. a. m. neuerdings erreicht worden ist und die mühevolle Tätigkeit des Bibliothekars wie auch die Arbeit der Benutzer an Ort und Stelle ganz wesentlich erleichtert, ist bei jedem Neubau um so eher möglich, wenn beachtet wird, was für blofse Dekoration von Schulen oft auch da ausgegeben wird, wo nur mäfsige Mittel zur Verfügung stehen. Neue Regale sind — wenn möglich — am besten in Eisenkonstruktion (wo die Lichtzuführung mangelhaft ist, mit durchbrochenen Seitenteilen) herzustellen, die Böden müssen — am einfachsten und billigsten geschieht es trotz neuerer Systeme immer noch durch Stellstifte — verstellbar sein. Allzugrofse Tiefe der Regale ist zu vermeiden, um den Raum möglichst auszunutzen und das Doppeltstellen der Bücher von vornherein auszuschliefsen; 0,30 m, bezw. 0,60 m bei doppelseitigen Regalen, ist vollkommen ausreichend. Die in neueren Sammlungen wenig zahlreichen Folianten werden am besten in einem für sie besonders hergerichteten Regale aufgestellt. Für ältere Sammlungen, die deren viele haben, sind bei Neueinrichtungen besondere Vorkehrungen zu treffen. Im übrigen wird man auf Sonderaufstellungen nach Formaten verzichten

*) In dem Aufsatze von M. Killmann a. a. O. findet sich hierüber nichts Näheres. In meiner Schrift über Ben. u. Einr. (S. 25—26, Zeitschr. S. 697—698) konnten nur einige wenige Punkte berührt werden. Näheres wird die S. 432, Anm. angekündigte Abhandlung bringen.

können, um die Benutzung innerhalb der systematischen Ordnung möglichst zu erleichtern; ein Abstand von 0,3 m zwischen den einzelnen Böden entspricht ungefähr dem, was in den meisten Lehrerbibliotheken bei Neueinrichtungen als normal angesehen werden kann, reicht jedenfalls für das gröfste Lexikonformat aus. Mappen mit Kunstblättern, Prachtwerke u. ä. wird man, falls sie nicht überhaupt in einer sog. archäologischen, Kunstsammlung oder sonst besonders verwaltet werden, am besten in einem dazu eigens hergerichteten Schranke unterbringen, Inkunabeln und andere Seltenheiten dagegen besonders verschliefsen, wenn nicht in Schränken, so am einfachsten in gewöhnlichen Regalen hinter Gitterwerk. Heizung und Beleuchtung (wo die natürliche mangelhaft ist, mufs die künstliche um so intensiver sein!) verdient jetzt mehr Beachtung als früher, die erstere schon aus einfachster Rücksicht auf den Verwalter der Bibliothek, falls man nicht die Benutzung gerade in den zur Arbeit besonders geeigneten Wintermonaten ausschalten oder wesentlich einschränken will. Es wird wohl heute in beiden Beziehungen nur noch wenige Anstalten geben, wo bei dem Stande der Technik nicht auch in kleinen, von keiner Zentralstelle versehenen Orten erträgliche Zustände zu schaffen wären. Allerlei kleinere Hilfsmittel, die keine besonderen Kosten erfordern, aber für die Dauer in einer rege benutzten Bibliothek sehr erwünscht sind, übergehe ich hier mit Rücksicht auf den Raum. Wer als Direktor oder Bibliothekar neue Bibliotheksanlagen herrichtet oder herrichten hilft, wird gut tun, selbst die schon vorhandenen Muster (vergl. S. 443) zu studieren, um z. B. den gar zu leicht nach dem Schema arbeitenden Baumeistern, Technikern, Handwerksmeistern u. s. f. diejenigen Anregungen zu geben, die für die besonderen Verhältnisse jeder Bibliothek nützlich sind. Manche der neueren Volksbibliotheken und Lesehallen (z. B. in Berlin, Charlottenburg, Essen, Jena u. a.) können neben den oben (S. 443) erwähnten neueren Schulbibliotheken ebenfalls Vorbilder in mancher Hinsicht abgeben. Je mehr das Präsenzsystem, wie zu hoffen, allmählich auch in den Lehrerbibliotheken an Ausdehnung gewinnen wird, um so sorgfältiger wird auch gerade in neuen Verhältnissen darauf zu achten sein, den Raum und seine Einrichtung den veränderten Ansprüchen der Zeit zwar nicht kompliziert oder gar luxuriös (wie das heute bei manchen neueren Schulbauten in allerlei Äufserlichkeiten schon gelegentlich hervortritt), wohl aber in jeder Beziehung zweckmäfsig zu gestalten.

e) Die Persönlichkeit des Bibliothekars. Mögen aber die äufseren Verhältnisse einer Bibliothek auch noch mancher Verbesserung fähig und ihre Mittel nur mäfsige sein, so können diese Mängel zu einem Teile doch dadurch aufgewogen werden, dafs das Amt des Bibliothekars sich in den Händen eines Mannes befindet, der nicht blofs dessen äufsere Verrichtungen ordentlich und gewissenhaft erledigt, sondern auch von seiner innerer Bedeutung erfüllt ist und die daraus zumal für die Nutzbarmachung der Sammlung sich ergebenden Folgerungen entsprechend zu ziehen weifs. Erste Bedingung ist also, dafs diese Stellung nicht nach äufseren Rücksichten, etwa nach der Anciennität oder gar im Hinblick auf die (wie bekannt, ja übrigens meist sehr bescheidene) Remuneration vergeben wird, sondern einzig und allein nach der auch für dies Amt erforderlichen persönlichen und wissenschaftlichen Befähigung. Denn es kann jemand ein ausgezeichneter Lehrer und Gelehrter und doch ein sehr schlechter Bibliothekar sein. Nachdem ich früher (Ben. u. Einr. S. 108—117, Zeitschr. S. 780 bis 789) besonders ausführlich über diesen Punkt gesprochen habe, möchte ich hier nur das Wesentlichste noch einmal hervorheben. Der Verwalter der Lehrerbibliothek einer höheren Schule sollte sich zunächst über das Mafs des Durchschnittes an allgemeiner und an Fachbildung, das von jedem Lehrer zu verlangen ist, um einiges erheben, um so mehr, je gröfser die zu verwaltende Bibliothek bezw. der Kreis ihrer Benutzer ist. Dazu gehört vor allem, aufser der genauen Übersicht über die Bestände der betr. Bibliothek selbst (besonders wenn noch kein gedruckter Katalog vorliegt) eine möglichst umfassende Literaturkenntnis, allgemeiner sowohl wie spezieller Art, insofern sie für die Zwecke der Sammlung irgend in Betracht kommt. Dafs er gerade in bibliographischen Dingen auch auf den seinen eignen Unterrichtsfächern (deren

möglichst viele sein sollten) zunächst fremden Gebieten allmählich heimisch werde, ist mindestens recht wünschenswert; es würden dann z. B. auch die Zusammenstellungen über die Vermehrung der Bibliothek in den Jahresberichten der Anstalten nicht so viele starke Fehler aufweisen wie sich zur Zeit darin finden.*) Ein Bibliothekar, bei dem diese Bedingungen zutreffen, wird am ehesten in der Lage sein, mit einer gewissen Selbständigkeit (s. o. S. 442), doch in steter Fühlung mit Kollegen und Direktor (das letztere besonders bei gröfseren Ankäufen) diejenigen Werke zur Anschaffung auszuwählen, neue wie antiquarische (S. 442), welche den Zwecken der Bibliothek am besten entsprechen. Jüngeren Kollegen wird er häufig ein ausgezeichneter Berater werden können; aber auch ältere werden sich seiner Hilfe gerade in bibliographischen Dingen gern bedienen, und er braucht nicht immer erst darauf zu warten, dafs sie erbeten wird, wenn er auch auf Dank ebensowenig allzusehr zu rechnen hat, wie alle diejenigen, die selbstlos aber auch sachlich irgend einer idealen Pflicht sich hingeben. Und wer z. B. als Direktor einem solchen Manne Freiheit und Selbständigkeit in möglichst weitem Umfange, in der Anschaffungsfrage und wo sonst immer, gewährt, erweist der Sache im ganzen gröfsere Dienste als wenn er einer bedeutenden Persönlichkeit durch möglichste Einengung der Befugnisse die Lust zu freier Entfaltung im Dienste der Gesamtheit benimmt. Gegen Mifsbrauch bleibt als höhere Instanz ja immer die Konferenz und im Notfalle die Behörde; der Gebrauch sei so reichlich als nur denkbar Sache des Bibliothekars. Und tüchtige Bibliothekare haben ja von jeher für die Einrichtung und Verwaltung ihrer Bibliotheken — es liegt eigentlich in der Natur der Tätigkeit selbst — in idealer Gesinnung und weit über den oft kaum in Betracht zu ziehenden Lohn hinaus so vieles geleistet, was sich den Augen und Ohren Unkundiger leicht entzieht, und viele leisten es noch täglich — es gibt Beispiele genug — dafs als Gegenleistung, die schon in der freien Tätigkeit selbst zu liegen scheint, am ehesten weitgehende Selbständigkeit denkbar, wünschenswert und auch im Rahmen aller bestehenden Verfügungen durchaus möglich ist. Es kommt also in normalen Fällen nur auf die Bereitwilligkeit des Direktors an, einen Teil des ihm vielfach zustehenden Rechtes auf einen seiner Mitarbeiter in ähnlicher Weise zu übertragen, wie es in unterrichtlicher Beziehung und gerade auch bei der Verwaltung der anderen Sammlungen so oft geschieht und geschehen mufs, besonders in den komplizierteren Verhältnissen gröfserer Anstalten. Seine Oberaufsicht und seine freie Verfügung über die Anschaffung von Werken, die er selbst im Interesse des Ganzen für nötig erachtet, wird dadurch nicht berührt, und von seinem Einspruchsrecht wird er um so seltener Gebrauch zu machen haben, in je höherem Mafse der Bibliothekar — um es am treffendsten auszudrücken — sein und der Kollegen Vertrauen besitzt.

Dafs der Direktor selbst die Lehrerbibliothek verwaltet, ist wenigstens in Preufsen (durch die Verfügung vom 17. Jan. 1885, s. o. S. 429) in der Regel ausgeschlossen — mit Recht. Denn einmal sind seine übrigen Pflichten viel zu mannigfaltig, um noch dieses — wenigstens bei gröfserem Umfang und normaler Benutzung der Bibliothek — arbeitsreiche und zeitraubende Amt des Bibliothekars zu ertragen. Zu einem Bibliothekar aus ihrer Mitte stehen auch die Kollegen in unbefangenerem Verhältnis; dem Vorgesetzten gegenüber würden sich manche leicht beengt fühlen. Auch sollte selbst der Schein vermieden werden, als könnte die Remuneration einen Einflufs auf die Sache haben. Am ehesten liefse sich denken und wäre wohl zweckmäfsig, dafs der Direktor an neuen Anstalten, wo er doch selbst erst einen Überblick über alles gewinnen mufs, auch die Organisation der Bibliothek persönlich in die Wege leitete, bis die fester gewordenen Verhältnisse alsbald gestatten, auch hier das Amt in andere Hände zu legen.

Ein nicht immer ausreichend gewürdigter Gesichtspunkt für die Verwaltung des Amtes ist ferner die Kontinuität. Häufiger Wechsel kann nur schädlich wirken. Wünschenswert wäre daher vielleicht auch, dafs ein Bibliothekar, der aus äufseren Gründen das Amt nicht mehr lange glaubt verwalten zu

*) Vergl. dazu die S. 429 Anm. 1 erwähnte Arbeit.

können, sich beizeiten im Einverständnis mit dem Direktor einen geeigneten Nachfolger heranzieht; andernfalls träte der Übelstand ein, dafs der neue Verwalter, anstatt die Erfahrungen des Vorgängers als ein sicheres Erbe zu übernehmen und so seiner Aufgabe von Anfang an gewachsen zu sein, erst allerhand tastende Versuche macht. Es ist ganz irrig zu glauben, diese Tätigkeit wäre gewissermafsen spielend ohne besondere Vorarbeiten von jedem zu erledigen.

Zu erwägen wäre weiter, ob nicht besonders im Hinblick auf die geringe Remunerierung des Bibliothekars, am meisten in gröfseren Verhältnissen, jüngere Kollegen zur Hilfeleistung gelegentlich oder dauernd herangezogen werden könnten, besonders wenn es sich um Katalogisierungsarbeiten handelt, die dem einen Manne nicht immer ohne weiteres aufgebürdet werden können und doch für alle Benutzer von gröfstem Werte sind. Jüngere Oberlehrer, Hilfslehrer, Probanden und Seminarkandidaten könnten hierbei mancherlei zulernen, besonders auf bibliographischem Gebiete, was ihnen dauernd von Nutzen wäre. Dafs die Zeitschriften oder die Programmsammlung gesondert verwaltet werden, ist wohl zu billigen, wiederum am ehesten in gröfseren Lehrerbibliotheken. Das regelmäfsige Funktionieren des Apparats wird dadurch nur gefördert, dafs der Bibliothekar etwas entlastet wird; vorausgesetzt ist dabei, dafs der betreffende Oberlehrer unbeschadet einer gewissen ihm zuzubilligenden Selbständigkeit in allen wesentlichen Punkten mit dem Hauptverwalter Hand in Hand geht.

Notwendig endlich und an manchen Anstalten geradezu dringlich ist eine angemessene Entschädigung des Bibliothekars für das, wie nach allem Gesagten wohl klar ist, nicht geringe Mafs der von ihm zu bewältigenden Arbeit. Bekanntlich bewegen sich die Sätze der einzelnen Etats in dieser Beziehung etwa zwischen 75 und 300 M für das Jahr; hier und da mögen sie etwas höher sein. Dafs diese oft seit Jahrzehnten nicht erhöhten Beträge unzureichend sind, braucht dem Einsichtigen nicht erst bewiesen zu werden. Wenn man die hier angegebene obere Grenze etwa als Durchschnitt nähme, dürften sich befriedigende Verhältnisse ergeben. Gröfse der Bibliothek und des Kollegiums wie der Grad der Benutzung gäben einen hinreichenden Mafsstab für richtigen Ausgleich. Der nicht selten beschrittene Ausweg, den Bibliothekar durch Erlafs von Pflichtstunden (2 bis 4 wöchentlich, gelegentlich noch mehr) zu entschädigen, ist nicht zweckmäfsig und führt leicht zu Übelständen. Dagegen wäre aus naheliegenden Gründen auf alle Fälle darauf Bedacht zu nehmen, ihn von Inspektionen zu entlasten oder am besten ganz zu befreien. Die Remunerierung ist gewifs nicht das Entscheidende gerade für dies Amt, dessen soviel Selbstverleugnung und Entsagung erfordernde Pflichten nicht wenige in idealster Gesinnung mit Hingebung erfüllt haben und erfüllen. Da es sich aber auch zum grofsen Teile dabei nicht blofs um freiwillige Leistungen, sondern um bestimmte, amtlich vorgeschriebene und nicht wenig Zeit erfordernde Pflichten handelt, die innerhalb der Grenzen des Lehramts wohl schwerlich jedem auferlegt werden können, schon aus sachlichen Gründen nicht, so ist die Notwendigkeit einer angemessenen Entschädigung kaum abzuweisen.

7. Geschichtlicher Überblick. Eine Geschichte der Lehrerbibliotheken der höheren Schulen Deutschlands wie des deutschen Sprachgebiets im Zusammenhange mit der Entwicklung des höheren Schulwesens überhaupt ist noch ein wissenschaftliches Bedürfnis. An einer Reihe von Vorarbeiten fehlt es zwar nicht (s. u.), aber eine Zusammenfassung des Materials selbst nur für einzelne Provinzen oder kleinere Länder ist noch nicht versucht worden, würde aber doch, wie mich viele Anzeichen gelehrt haben, in hohem Grade lohnend sein, manche Zusammenhänge aufdecken und einen nicht unwichtigen Abschnitt des geistigen Lebens der Schulen zur Anschauung bringen. Notwendig wäre für diesen Zweck zunächst ein möglichst vollständiger Überblick über die vorhandenen Quellen, von denen selbst viele gedruckte, die in Programmen, Schulgeschichten, älteren Katalogen und entlegenerer provinzial- und lokalgeschichtlicher Literatur vorliegen, noch nicht ausreichende Beachtung gefunden haben;*) auch wird die schul-

*) Der Verfasser hat mit der Arbeit begonnen, das alles zu sammeln und zu sichten.

geschichtliche Forschung dem ungedruckten Material auf diesem Sondergebiete noch weiter nachzuspüren haben. In den Schularchiven wie in den Akten der Behörden möchte sich auch hierfür noch manches Wertvolle finden.*) Hier können demgemäfs nur bescheidene Notizen gegeben werden, aus denen sich aber doch einige wichtige Stufen der Entwicklung schon deutlich abheben. Die Entstehungszeit der ältesten Schulbibliotheken (von Lehrerbibliotheken im heutigen Sinne kann erst seit Anfang des 19. Jahrhunderts gesprochen werden) läfst sich nur selten noch mit Sicherheit nachweisen; sie fällt, was die bis zum Ende des 18. Jahrhunderts gegründeten Schulen betrifft, später als die der Anstalten selbst. Der meiste alte Besitz der Lehrerbibliotheken Deutschlands stammt aus Kirchen- und Klostergut, auch Zusammenhänge mit (aufgehobenen) Universitätsbibliotheken und Stadtbibliotheken bestanden und bestehen in letzterer Beziehung zum Teil heute noch (Dillingen a. D., G., Rinteln G. u. ö.; Zwickau G. u. a.) In Österreich wiederum sind noch jetzt nicht wenige und gerade bedeutende Lehrerbibliotheken mit den betreffenden Schulen im Besitze der geistlichen Orden, die sie einst gegründet haben. (Bozen G., Braunau G., Wien G. z. d. Schotten u. a.) Über das 16. Jahrhundert kommt man bei alledem kaum hinauf. Zunächst war die Gründung und Vermehrung dieser Sammlungen von allerlei Zufälligkeiten abhängig. Reiche adlige Gönner, grofse Kaufherren, Gelehrte oder auch die Rektoren selbst hinterliefsen einzelnen gelehrten Schulen gröfsere Mengen von Büchern, gelegentlich wurden auch wohl derartige Nachlässe angekauft, lange Jahre erfolgte dann aber kaum eine Vermehrung, bis endlich einmal, wiederum meist durch Geschenke, neuer Zuwachs kam. So erklärt es sich, dafs in älteren Schulbibliotheken nicht nur eine Menge theologischer Literatur sich findet, die der Bildung der damaligen Lehrer zu statten kam, sondern auch, bei der eigenartigen, der Akademie sich nähernden Stellung mancher Schulen und aus den obigen Gründen, nicht weniges Juristische, ja Medizinische, dazu viele Kuriosa, wie sie das 16.—18. Jahrhundert hervorbrachte, lauter Dinge, die in ihrer überwiegenden Mehrheit heute den betreffenden Lehrerbibliotheken eher eine Last als eine Lust sind und ihnen den Raum und der neueren Literatur die Möglichkeit vollerer Ausnutzung nehmen.*) Ehe wir auf Spuren regelmäfsiger Vermehrung stofsen — etatsmäfsiger, wie heute gesagt wird — müssen wir ziemlich weit hinabgehen. In Deutschland weisen zwar einige — verhältnismäfsig frühe — Spuren schon auf das 16. Jahrhundert, und zwar in dem Lande der Fürstenschulen, dem alten Kurfürstentume, jetzigen Königreiche Sachsen (vergl. hierzu die knappen, sich auch auf die Entwicklung der Bibliotheken beziehenden Ausführungen zu den einzelnen sächsischen Gymnasien in dem vom sächsischen Gymnasiallehrer-Verein herausgegebenen Werke »Veröffentlichungen zur Geschichte des gelehrten Schulwesens im Albertinischen Sachsen« I. Leipzig, Teubner, 1900). Danach hat z. B. für die Bibliothek der Fürstenschule in Grimma Kurfürst August 1575 jährlich 15 Gulden bestimmt (S. 31), und die in Meifsen (S. 18) hat 1588 dasselbe erhalten, »das

*) Es wäre ein verdienstliches Unternehmen, wenn die älteren Schulen systematisch damit beginnen wollten, sei es freiwillig oder, was hier wohl noch zweckmäfsiger, auf Anregung der Behörden knappe Übersichten über die älteren Bestände ihrer Archive (etwa bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts, in Österreich sicher bis 1849) zu geben. Es würde für die Schulgeschichte im ganzen wie für viele spezielle Fragen von gröfster Bedeutung sein und einerseits die Forscher auf manches von ihnen Gesuchte hinweisen, andrerseits ihnen auch viele vergebliche Arbeit und Kosten ersparen. Für das besondere Gebiet der Bibliotheksgeschichte wären auch die Kataloge älterer und ältester Zeit in Betracht zu ziehen, die erfahrungsgemäfs nicht selten geschichtliche Notizen, Benutzungsordnungen u. ä. m. enthalten, aber unbeachtet bleiben oder gar beseitigt werden, wenn den jeweiligen Verwaltern der Bibliotheken tieferes historisches Interesse abgeht. Der geeignetste Ort für solche Veröffentlichungen wären die Programme der Anstalten. Ein sehr dankenswerter Anfang ist in dieser Beziehung gemacht von J. Wallner, Das Archiv des 1. deutschen Staatsgymnasiums in Brünn, J.-B. des Gymn. 1905, S. 1—18, wo aufser der Übersicht über das vorhandene Material (S. 5—18) auch eine Reihe wertvoller Anregungen zur Sache überhaupt gegeben sind. Mögen andere — auch in Deutschland — nachfolgen!

*) Über Mittel zur Abhilfe vergl. schon oben S. 439 u. 443.

freilich nicht immer regelmäfsig eingezahlt worden ist.« Die näheren Verhältnisse der Bibliotheken an den zahlreichen Schulstiftungen geistlicher Orden, besonders der Jesuiten, in Österreich aus dem 16. Jahrhundert bedürfen, was Gründungszeit, Beginn regelmäfsiger Vermehrung, Benutzung u. ä. betrifft, noch eingehenderer Untersuchung; doch scheint hier die Gründung der Bibliotheken der Zeit der Stiftung der Schulen näher zu liegen (z. B. bei dem Akadem. G. in Wien u. ö.), wenn nicht mit dieser zusammenzufallen. Von den älteren preufsischen Bibliotheken läfst sich z. B. die des Kneiphöfischen Gymnasiums in Königsberg erst auf 1643 zurückführen (vergl. E. Mollmann, Progr. d. G. 1894), die des Friedrichs-Kollegiums auf 1701; die Bibliothek des Berlinischen Gymnasiums zum grauen Kloster ist 1712 durch eine Zuwendung, die des Joachimsthalschen Gymnasiums erst 1717 durch einen Ankauf begründet worden, d. i. 138 bezw. 110 Jahre später als diese Schulen selbst. Von den jetzt preufsischen, aber unter anderer Regierung begründeten Sammlungen wird die des Marienstifts-Gymnasiums in Stettin als solche 1573 zuerst erwähnt, während die mit ihr in Zusammenhang stehende Kirchenbibliothek bis in das 14. Jahrhundert zurückgeht; in dieselbe Zeit (vergl. auch oben zu Grimma und Meifsen) fällt die Gründung der Bibliothek in Pforta (1570). Regelmäfsige Mittel für die Vermehrung standen aber kaum irgendwo zur Verfügung, wie die vorhandenen Geschichten einzelner Bibliotheken (s. u.) lehren. Am Anfang des 19. Jahrhunderts (1804) verfügt selbst Grimma (a. a. O. S. 31) erst über 24 Taler an fiskalischen Beiträgen jährlich. Vielfach werden die Schüler (vergl. auch oben S. 434), auch die Lehrer bei Gelegenheit der Anstellungen, zu Beiträgen herangezogen. Erst in den nächsten Jahrzehnten heben sich die Verhältnisse sichtlich; so erhält Meifsen 1842 einen staatlichen Zuschufs von 90 Talern, Grimma schon 1833 einen solchen von 125, während jetzt der Betrag die Summe von 1000 M schon überschritten hat.

Im zweiten und dritten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts beginnt auch in Preufsen mit dem Aufschwung des höheren Schulwesens überhaupt eine regelmäfsigere staatliche und städtische Fürsorge für die Lehrerbibliotheken, die sich als solche nun immer deutlicher von den für die Schüler bestimmten Teilen der Sammlungen abzuheben beginnen. Von den preufsischen höheren Schulen, die 1817 bei der Begründung eines besonderen Ministeriums für die Unterrichtsangelegenheiten bestanden, etwas mehr als $^1/_5$ der heutigen Zahl, besafs nur ein kleiner Teil eine besondere, für die Schule oft wenig geeignete Bibliothek. Von nun an wurde die Lehrerbibliothek, besonders durch Johannes Schulzes Fürsorge, ein fester Bestandteil der Schulorganisation mit bestimmten, jährlich dafür bereitgestellten Mitteln. Und so ist es bis heute geblieben; zu den Bedingungen, unter denen z. B. den Gemeinden die Errichtung höherer Schulen genehmigt wird, gehört regelmäfsig auch die Forderung der ausreichenden Ausstattung mit Lehrmitteln; und ein Teil dieser ist unzweifelhaft die Lehrerbibliothek.

In Österreich fällt ähnlich wie in Preufsen, doch in erheblich späterer Zeit, die staatliche Fürsorge für die Lehrerbibliotheken mit der Neuordnung der allgemeinen Verhältnisse der höheren Schulen zusammen; sie datiert also seit 1849, dem Jahre des »Organisationsentwurfs«. Während (über die geistlichen Stiftungen s. o.) noch in den zwanziger Jahren die Gründung von besonderen Bibliotheken an Mittelschulen in der Regel nur in Städten für zulässig erklärt wurde, in denen keine Universitäts- oder Lyzealbibliothek bestand, wurde 1849 betont, dafs möglichst an allen Gymnasien und auch an den — nun immer häufiger gegründeten — Realschulen eine Lehrerbibliothek bestehen solle, ohne dafs doch eine allgemeine Durchführung des Grundsatzes erfolgt wäre. Das geschah erst allmählich in den siebziger Jahren. Über die Beschaffung der Mittel vergl. o. S. 434.

8. Ausblick. Nachdem die lange Entwicklung nun beinahe jeder höheren Schule in Deutschland und Österreich ihre Lehrerbibliothek gebracht hat und die regelmäfsige Vermehrung, wenn auch hier und da noch in unzureichender Weise, gewährleistet ist, bleibt zu erwägen, wodurch der weitere Ausbau dieser Einrichtungen und damit ihr hervorragendster Zweck, Unterstützung der wissenschaftlichen Weiterbildung der

Lehrer und dadurch mittelbar das Gedeihen der Schulen überhaupt, noch besonders gefördert werden kann. So nützlich es nun ist, dafs jetzt in jeder höheren Schule an Ort und Stelle eine Bibliothek besteht, die im Laufe der Jahre hoffentlich noch immer unmittelbarer zugänglich werden wird, ebensowenig darf doch übersehen werden, dafs durch die grofse Vielheit der über die einzelnen Länder verstreuten, naturgemäfs meist langsam wachsenden Sammlungen eine gewisse Zersplitterung der Mittel und auch der Kräfte der Arbeit eingetreten ist. Beide müssen in Zukunft etwas mehr konzentriert und dadurch fruchtbarer gemacht werden. Nicht etwa in der Richtung, dafs die einzelnen Sammlungen in ihrer Entwicklung beschränkt oder gar aufgehoben würden (s. o. S. 429), sondern so, dafs mehr, als bisher geschehen ist, besonders zwischen den räumlich nicht zu weit voneinander entfernten Bibliotheken der Grofs- und Mittelstädte und ihrer Umgebung engere Beziehungen angeknüpft werden, z. B. durch den Druck und die gegenseitige Mitteilung der Kataloge, Verabredungen über Anschaffung von Zeitschriften und gröfseren Sammelwerken im Sinne einer verständigen Ergänzung zwischen Nachbarbibliotheken u. a. m. In Österreich ist ja durch bestimmte Verfügungen in dieser Beziehung schon ein nennenswerter Anfang gemacht (s. o. S. 431 u. 441), in Deutschland aber sind erst vereinzelte Versuche derart bemerkbar und jedenfalls nicht weiter bekannt und wirksam geworden.

Wie man aus allem sieht, ist also in geschichtlicher wie in technischer, in methodischer wie in organisatorischer Hinsicht auf diesem ganzen Gebiete noch ein reiches Feld der Betätigung für Wissenschaft und Praxis, und dieser kleine Abrifs würde seinen Zweck am besten erfüllen, wenn es ihm gelänge, durch Aufzeigung der noch zu lösenden Aufgaben möglichst viele zu weiterer Mitarbeit anzuregen. Die Schrift des Verfassers über »Benutzung und Einrichtung usw.« hat ja in dieser Hinsicht erfreulicherweise auch andere veranlafst, sich zur Sache zu äufsern, fast ausschliefslich in dem Sinne, dafs unsere Bibliotheken mehr als bisher der Benutzung erschlossen werden müfsten. Auf dem besonders wichtigen Gebiete der Zeitschriften und Sammelwerke gedenkt der Verfasser selbst in gewissem Zusammenhange mit den in jener Schrift entwickelten Gedanken weiter vorzugehen (vergl. S. 429, Anm. 1), um manches tote Kapital nutzbar zu machen und eine Reihe von organisatorischen Fragen zur Erörterung zu stellen, die mit einer gewissen Sicherheit erst zu beantworten sind, wenn das von ihm gesammelte und geordnete Material vorliegt. Aber der Aufgaben sind viele, und die Verschiedenheit der Verhältnisse und Bedürfnisse ist grofs. Förderung und Wirkung im grofsen ist nur zu erwarten, wenn geeignete Kräfte aus allen Provinzen und Staaten mit wesentlich gleichen Schuleinrichtungen sich zur Arbeit sammeln, so dafs aus der Fülle verschiedener Erscheinungen leitende Gesichtspunkte sich ergeben, die unbeschadet aller örtlichen und provinziellen, geschichtlich gewordenen wie praktisch als zweckmäfsig erfundenen Eigenheiten die künftige Entwicklung günstig zu beeinflussen im stande sind.

Neuere Literatur (in Auswahl): a) Zur Geschichte: Für die Geschichte der einzelnen Lehrerbibliotheken sind zunächst gelegentliche Notizen in Jahresberichten zu beachten, auch bieten die zahlreichen Abrisse zur geschichtlichen Entwicklung einzelner Schulen manches Bemerkenswerte. Aber teils konnte diesem Sondergebiete innerhalb des gröfseren Rahmens keine eingehendere Darstellung gewidmet werden, so dafs nur dürftige Notizen gegeben sind, teils wurde das gedruckte Material nicht so ausgenutzt und dem in vielen Schulen sicher noch vorhandenen ungedruckten nicht so eifrig nachgespürt, wie man wünschen müfste; hier wird also noch manche Arbeit zu leisten sein. Gar nicht selten sind auch schon Sonderdarstellungen über einzelne Bibliotheken, aus älterer wie aus neuerer und neuester Zeit. Für diese Literatur, soweit sie vor 1893 erschienen ist, vergl. P. Schwenkes Zusammenstellungen (s. u.); von den nach diesem Zeitpunkt erschienenen Bibliotheksgeschichten sind zu erwähnen (in alphabetischer Ordnung nach Orten) aus Preufsen die von Altona G. (J. Claufsen) 1897, Hirschberg G. (H. Meufs) 1905 und 1906, Kiel G. (C. F. Müller) 1900*), Königsberg i. P.

*) In dem gedruckten Katalog der Sammlung S. IX—XXIV, in dem S. XXV—XXIX auch über die Ordnung der Bibliothek und die Einrichtung des Katalogs Mitteilungen gemacht werden. Möglicherweise finden sich ausführlichere Mitteilungen geschichtlicher Art auch noch in anderen gedruckten Katalogen: für eine Anzahl konnte ich es schon feststellen (z. B. Braunschweig, G. Mart.-Cath., Düssel-

Kneiphöf. G. (E. Mollmann) 1894, Stettin Mar.-Stifts-G. (M. Wehrmann, Baltische Studien Bd. 44, S. 195—226) 1894, aus mittel- und norddeutschen Staaten die von Holzminden G. (W. Allers) 1902 und Schwerin G. (O. F. Oertzen Jahresb. S. 3—5) 1897, aus Süddeutschland die von Ansbach G. (B. Dombart) 1893, Freiburg i. B. Bertholds-G. (H. Mayer) 1901, Ludwigsburg G. (C. Belschner) 1900, Zweibrücken G. (R. Buttmann) 1898, aus Österreich die von Iglau G. (J. Branhofer, Jb. S. 6—21) 1896. Sie sind (abgesehen von dem Abrifs im Kieler Katalog) sämtlich in den Jahresberichten der Anstalten oder als Programmbeilagen erschienen.

Genauere Angaben über die Literatur zur Geschichte der Lehrerbibliotheken des Deutschen Reiches, aber auch über Statistik, Katalogverhältnisse u. a. m., freilich nur für die der Gymnasien, Realgymnasien und Ober-Realschulen, finden sich (bis 1892) bei P. Schwenke, Adrefsbuch der deutschen Bibliotheken (10. Beiheft z. Zentralbl. f. Bibliothekswesen), Leipzig, O. Harrassowitz 1893 (XX u. 411 S., 10 M), nach dessen Vorbild für Österreich-Ungarn bei J. Bohatta und M. Holzmann, Adrefsbuch der Bibliotheken d. österr.-ung. Monarchie, Wien, C. Fromme 1900 (VI u. 573 u. 5 S., 14 M), die auch die Bibliotheken der Realschulen, Lehrerbildungsanstalten usw. herangezogen haben. Beide Werke, besonders das erstere, sind leider, wie ich häufig habe feststellen können, in den Lehrerbibliotheken selbst sehr wenig heimisch geworden. Vielleicht dürfte es sich bei einer Neubearbeitung z. B. des Schwenkeschen Buches empfehlen, die Schulbibliotheken abzutrennen und besonders zugänglich zu machen; auch wären die Bibliotheken der Realschulen, der Progymnasien und Realprogymnasien, vielleicht auch der voll ausgestalteten höheren Mädchenschulen anzufügen. Auch unter den letzteren sind manche mit schon erheblicheren Beständen. Noch nicht ganz entbehrlich ist ferner das ältere Werk von J. Petzholdt, Adrefsbuch der Bibliotheken Deutschlands mit Einschlufs von Österreich-Ungarn und der Schweiz, Dresden, G. Schönfeld, 1875 (XI u. 526 S., antiquarisch noch gelegentlich zu haben). Für die preufs. Lehrer- (zum Teil auch Schüler-)Bibliotheken insbesondere finden sich ganz knappe, die Angaben Schwenkes aber gelegentlich ergänzende Mitteilungen zur Literatur, Geschichte, Statistik usw. bei B. Irmer in der Fortsetzung von Ludwig Wieses bekannter historisch-statistischer Darstellung des höh. Schulwesens in Preufsen Bd. IV (für die Zeit von 1874—1901 bezw. 1902) Berlin, Wiegandt u. Grieben 1902 (XXIV u. 966 S., 26 M, geb. 29 M), für die sächsischen, zunächst der Gymnasien, schon weit ausführlichere in dem oben (S. 447) erwähnten Werke des sächs. Gymnasiallehrervereins, Leipzig, Teubner, 1900 (VI u. 248 S., 6 M); für Österreich ist zu vergleichen F. Grassauer, Handb. d. Universitäts- u. Studienbibliotheken, sowie für Volks-, Mittelschul- und Bezirkslehrerbibliotheken Österreichs, Wien, K. Graeser, 1883 — die sog. neue Ausgabe von 1899 ist nur eine Titelauflage — (IV u. 314 S., 2 M), ein Buch, das zwar zum Teil veraltet, aber durch geschichtliche Überblicke, methodische Anweisungen, besonders auch durch die (chronologisch geordnete) Übersicht der Verordnungen für die verschiedenen Bibliotheksgruppen (S. 169—310) Wert behält. Für die aufserpreufsischen Staaten des deutschen Reiches wie für Österreich wären Bücher nach Art von Wiese-Irmer oder des sächsischen Werkes dringend zu wünschen; auch für die Bibliotheksgeschichte würden dabei viele Einzelheiten sich ergeben, die sich in geeigneter Bearbeitung zu einem Gesamtbilde vereinigen liefsen.

b) Zur Methodik u. Technik. α) Werke allgemeiner Art. Die hier (in Auswahl) angeführten Arbeiten sind zwar in erster Linie für gröfsere wissenschaftliche Bibliotheken bestimmt, bieten aber, besonders durch ihre Abbildungen, Literaturangaben, geschichtlichen Überblicke u. a. m. auch für Lehrerbibliotheken viel Anregendes und sollten wenigstens den Verwaltern gröfserer Sammlungen nicht ganz unbekannt bleiben. Aufser J. Petzholdt, P. Schwenke, Bohatta-Holzmann und F. Grassauer (s. o.) sind hier zu nennen: Die drei Bücher von A. Graesel, Grundzüge der Bibliothekslehre mit bibliographischen und erläuternden Anmerkungen (Neubearbeitung von J. Petzholdts Katechismus der Bibliothekslehre), Leipzig, J. J. Weber, 1890 (XII u. 424 S., geb. 4,50 M), sowie besonders das auch durch eine Fülle bibliographischer Nachweisungen ausgezeichnete, vornehme »Handbuch der Bibliothekslehre«, 2., völlig umgearb. Aufl. der »Grundzüge«, ebenda 1902 (X u. 584 S., geb. 18 M), endlich der wiederum durch viele bibliographische Angaben auch für Lehrerbibliotheken nützliche »Führer für Bibliotheksbenutzer«, Leipzig, S. Hirzel, 1905 (VIII u. 101 S., 2 M, geb. 2,40 M).

Sodann die wieder mehr auf die geschichtliche Entwicklung und den gegenwärtigen Stand sich beziehenden Abhandlungen oder Berichte von: K. Dziatzko, Entwicklung und gegenwärtiger Stand der wissenschaftl. Bibliotheken Deutschlands mit besonderer Berücksichtigung Preufsens, Leipzig, M. Spirgatis (jetzt R. Haupt) 1893 (VI u. 55 S.), in: Sammlung bibliothekswissensch. Arbeiten herausg. von K. Dziatzko, Heft 5 (leider nicht mehr einzeln käuflich), desselben Aufsatz »Bibliotheken« im »Handwörterbuch d. Staatswissenschaften« (herausgeg. von Conrad, Elster, Lexis u. Loening),

---

dorf kg. G. u. a.). Es wäre sehr wünschenswert, wenn darauf künftig schon durch den Titel hingewiesen würde. Und Bemerkungen methodischer Art, an denen wenigstens für die Verhältnisse einzelner Bibliotheken nicht gerade Überflufs ist, wären deswegen besonders dankenswert, weil sie dazu dienen könnten, überall da wenigstens bescheidene Anregung zu bieten, wo über Bibliothekseinrichtung und -Benutzung noch Anschauungen bestehen, die vor einem Menschenalter wohl erklärlich waren, jetzt aber einer Korrektur dringend bedürfen.

Jena, G. Fischer, II, 1899, S. 792—801, für Österreich speziell 2 Artikel im »Österreichischen Staatswörterbuch« (herausgeg. von E. Mischler u. J. Ulbrich), Wien, A. Hölder, nämlich »Bibliotheken« ([1] I, 1895, S. 150f. von J. Ulbrich u. [2] I 1905, S. 517—520 von J. Polek) und »Universitäts- und Studienbibliotheken« (von F. Grassauer, [1] II 2, 1897, S. 1395—1398, 2. Aufl. noch nicht erschienen), endlich die Berichte über »Schrift- und Buchwesen« in den »Jahresber. für neuere deutsche Literaturgeschichte« (seit 1890, Berlin, B. Behr, früher Göschen, Stuttgart u. Leipzig), von K. Kochendörffer (I, S. 37—44 über das Jahr 1890, II 1. 4 S. 65—79 über das Jahr 1891, III, 1, 3 über 1892), O. v. Hase (IV 1,3 über 1893 und V 1,3 über 1894), P. Schwenke (VII, über 1895; VIII. über 1896 und 1897; IX. über 1898) und zuletzt O. Arnstein (XI, über 1899—1901, erschien 1904 als »Notbericht«). Leider sind diese Berichte als besonderer Abschnitt seitdem fortgefallen. Vergl. auch das allerdings mit einiger Vorsicht zu benutzende Buch von F. J. Kleemeier, »Handbuch der Bibliographie. Kurze Anleitung zur Bücherkunde und zum Katalogisieren, mit Literaturangaben, Übersicht der lat. und deutsch. Namen alter Druckstätten usw.«, Wien-Pest-Leipzig. A. Hartleben, 1903 (VIII u. 299, S. geb. 6 M). Einen kurzen Überblick über die gesamte Entwicklung bietet soeben F. Milkau in dem Sammelwerke »Die Kultur der Gegenwart« I, 1, S. 539—590 (Leipzig, Teubner 1906.) Nicht unerwähnt mögen in diesem Zusammenhange bleiben die beiden nicht blofs für Bibliothekare, sondern auch für Historiker und Philologen unter den Schulmännern interessanten Aufsätze über Bibliotheken des Altertums von K. Dziatzko »Bibliotheken« in Pauly-Wissowas Realencyklopädie der klassischen Altertumswissenschaft, Stuttgart, Metzler. [2] III (1899), Sp. 405—424 und O. Hirschfeld »Die kaiserlichen Bibliotheken« in seinem Werke »Die kaiserlichen Verwaltungsbeamten bis auf Diocletian«, Berlin, Weidmann, [2] 1905, S. 298—306.

Mehr Beachtung, als ihnen bisher zuteil geworden ist, verdienen weiter wenigstens in gröfseren Lehrerbibliotheken die folgenden beiden deutschen Zentralorgane für wissenschaftliches Bibliothekswesen, das gröfsere »Zentralblatt für Bibliothekswesen« (Leipzig, O. Harrassowitz, seit 1884, jährlich 12 Hefte, 15 M), herausgeg. von P. Schwenke, und das kleinere, speziell für Österreich bestimmte, die »Mitteilungen des österr. Vereins für Bibliothekswesen« (Wien, Gerold & Co. in Komm., seit 1897, jährlich 4—5 Hefte, 5 M), herausgeg. von G. A. Crüwell. Besonders das erstere ist durch seine zahlreichen Aufsätze über Buch- und Bibliothekswesen (auch Papyri), Gelehrtengeschichte, regelmäfsige Zusammenstellungen über allgemeine und Fachbibliographie in geschichtlicher, methodischer und technischer Hinsicht auch für wissenschaftlich tätige Schulmänner in hohem Grade nützlich. Der reiche Inhalt ist durch zwei Generalregister von Carl Haeberlin (1 über Jahrgang I—X [1884—1893], 1895, und 2 über Jahrgang XI—XX [1894—1903], 1905, in gleichem Verlage, 10 M u. 11 M) bequem zugänglich gemacht worden. Ergänzend ist neuerdings hinzugetreten A. Hortzschansky, »Bibliographie des Bibliotheks- u. Buchwesens« (derselbe Verlag), bisher 2 Bände: I (1904) und II (1905), erschienen 1905 bezw. 1906, 5 M (für Abonnenten des Zentralblattes seiner Zeit 3 M) und 7 M; sodann sei erwähnt das seit 1902 (in gleichem Verlage) erscheinende »Jahrbuch der deutschen Bibliotheken«, herausgeg. vom Verein deutscher Bibliothekare (Jahrgang 3,20 M), das zwar (als eine Art Ergänzung zu Schwenkes Adrefsbuch) in erster Linie für Fachbibliothekare bestimmt ist, aber durch das dem gegenwärtigen Stande entsprechende Verzeichnis der grofsen wissenschaftlichen Bibliotheken Deutschlands mit Angabe von Literatur, Benutzungsbedingungen u. a. m. als Hilfsmittel für die Arbeit der Oberlehrer auch für Lehrerbibliotheken nicht ohne Bedeutung ist. Speziell von Berliner Kollegen wird zu beachten sein der von P. Schwenke in Verbindung mit A. Hortzschansky in Angriff genommene »Berliner Bibliothekenführer«, der noch 1906 (Berlin, Weidmann) erscheinen soll und mit seinen genaueren Angaben über sämtliche Bibliotheken der Reichshauptstadt — einschliefsl. der Lehrerbibliotheken — auf manche Quelle, besonders für viele Spezialgebiete, aufmerksam machen wird, die bisher wenig beachtet worden ist. Ähnliche Darstellungen, die sich auf bestimmter abgegrenzte Gebiete, gröfsere Städte, Provinzen, kleinere Staaten u. a. beschränken und dann ausführlicher sein können, würden auch sonst vielfach willkommen und nützlich sein. Im Hinblick darauf endlich, wie schwer besonders für die Oberlehrer in kleineren Städten mit dürftigen Schulbibliotheken die Erlangung von Zeitschriften und ähnlichen Periodika für wissenschaftliche Zwecke ist, kann als ein hervorragendes, zunächst hauptsächlich für Österreich in Betracht kommendes Werk empfohlen werden F. Grassauer, »Generalkatalog der laufenden periodischen Druckschriften an den österr. Univ.- und Studienbibliotheken, den Bibliotheken der techn. Hochschulen, der Hochschule für Bodenkultur, des Gymnasiums in Zara, des Gymnasial-Mus. in Troppau und der Handels- und nautischen Akademie in Triest.« herausgeg. im Auftrag des K. K. Ministeriums für Kultus und Unterricht von der Universitätsbibliothek in Wien, Wien, B. Herder, 1898 (VII u. 796 S., 12 M); für Deutschland im ganzen wie für einzelne Bundesstaaten fehlt ein derartiges leicht zugängliches Hilfsmittel noch, dagegen haben einige gröfsere Bibliotheken Verzeichnisse, wie über ihren Zuwachs überhaupt, so über ihre Periodika im besonderen veröffentlicht, z. B. die Königl. Bibliothek zu Berlin, Berlin, Asher 1892 (IV u. 169 S., 4 M); auch die von derselben Stelle aus Anlafs der Weltausstellung in Chicago 1893 veröffentlichte Übersicht »Verzeichnis der in Deutschland erschienenen wissenschaftlichen Zeitschriften«, Berlin, Reuther u. Reichard, 1893 (IV u. 118 S., 5 M), kann für den wissenschaftlichen Gebrauch

in Lehrerbibliotheken empfohlen werden. Doch bedürfen beide, seit deren Erscheinen nun bald anderthalb Jahrzehnte verflossen sind, der Erneuerung und werden sie hoffentlich auch erhalten. Freilich könnten sich gerade in dieser Hinsicht auch die Lehrerbibliotheken mit ihren reichen Beständen untereinander weit mehr fördern, als bisher geschehen ist; vergl. den Schlufs von Abschnitt β.

β) Spezialarbeiten über Lehrerbibliotheken: Im Vergleich zu der gewaltigen Reihe von Lehrerbibliotheken, ihrer langen Geschichte, ihren bedeutenden Beständen und der grofsen Menge von Benutzern, die zum Teil auf sie allein angewiesen sind, im Hinblick auch auf die Fülle von Aufgaben, die es hier noch zu lösen gibt, ist die Zahl wenigstens der Arbeiten, die auf methodisch-praktisch-technischem Gebiete in ihrem Kreise erschienen sind, ganz auffallend gering. Vor allem hat die grofse Bewegung, durch welche das wissenschaftliche wie volkstümliche Bibliothekswesen seit zwei Jahrzehnten hindurchgegangen ist, unsere Lehrerbibliotheken sehr zu ihrem Schaden nur wenig berührt. Im siebenten Jahrzehnt des vorigen Jahrhunderts erschien die kleine, aber sehr anregende, noch heute lesenswerte Schrift von E. Förstemann, »Über Einrichtung und Verwaltung von Schulbibliotheken«, Nordhausen, F. Förstemann, 1865 (33 S., vergriffen), in demselben Jahre die Aufsätze von W. v. Markhauser, »Über Studienbibliotheken« (speziell Bayerns), Blätter f. d. bayr. Gymn.-Schulw. I, S. 244—257 und Wilms, »Über die Haupt- oder Lehrerbibliotheken der höh. Schulen Preufsens«, Zeitschr. f. d. Gymn.-Wesen XIX, S. 81—97, 2 Jahre später Stammers »Beiträge zur Bibliothekstechnik mit besonderer Berücksichtigung der Schulbibliotheken«, ebenda XXI, S. 417—445 — ohne dafs doch, wie noch die heutigen Zustände an vielen Stellen zeigen, eine tiefere Wirkung von diesen Arbeiten erzielt worden wäre. Dann herrschte beinahe 3 Jahrzehnte hindurch (!) völlige Stille. Erst 1896 trat (nach einem kleinen Aufsatz von S. Hahndel in Baden bei Wien »Einige Bemerkungen über die Verwaltung von Mittelschulbibliotheken«, Baden, im Jahresber. des Landes-Rg. u. -Ober-Gymn. 1886, auch im Sonderdruck, 28 S.) J. Wallner (s. o. S. 431 u. ö.) mit seiner Arbeit über die Mittelschulbibliotheken hervor, die wenigstens für Österreich von einigen nicht unwesentlichen praktischen Folgen gewesen ist (s. o. S. 431 u. 441). Um für Preufsen und — soweit möglich — auch für die höheren Schulen der übrigen Staaten des Deutschen Reiches eine zuverlässige Grundlage zu schaffen, an welche weitere Folgerungen angeknüpft werden könnten, mit deren Hilfe auch die ziemlich allgemein als dringend notwendig erkannte Besserung dieser Angelegenheiten wenigstens allmählich sich durchsetzen liefse, schien es mir vor allem nötig, die tatsächlichen Verhältnisse einer möglichst grofsen Anzahl von Lehrerbibliotheken, in verschiedenen Landesteilen und hier wiederum unter verschiedenen örtlichen Bedingungen, literarisch, brieflich und persönlich zu studieren, um ein anschauliches, von Einseitigkeiten in Tatsachen und Folgerungen möglichst freies Bild des gegenwärtigen Standes geben zu können. Das Ergebnis liegt nun in der oben (S. 428) erwähnten Arbeit vor. An sie haben, teils referierend, teils in selbständiger Ergänzung oder Weiterführung angeknüpft (vergl. auch die Selbstanzeige des Vfs. in der Monatschr. f. höh. Schulen IV, 1905, S. 88—96) die fast durchweg zustimmenden Anzeigen oder Abhandlungen (kleinere Notizen sind hier ausgeschlossen) von H. Nohl, W.-S. f. klass. Phil. XXII (1905), Sp. 269—270, W. Weinberger, Gymnas. XXIII (1905), Sp. 233—238, O. Kohl (in der Benutzungsfrage mehr der älteren Auffassung zuneigend), M.-S. f. höh. Schulen IV (1905) S. 235—239, R. Meyer (Wohlau), Neue Jahrb. f. d. klass. Alt. usw. XVI (1905, II) S. 249—259, R. Ehwald, Ztbl. f. Bibliotheksw. XXII (1905) S. 326—328, E. Kaller, Z. f. d. Realschulw. [in Österreich] XXX (1905) S. 537 bis 538, H. v. Müller, Südwestd. Schulbl. XXII (1905), S. 328—329 und S. Frankfurter, Z. f. d. österr. Gymn. LVII (1906), S. 359—361. Vergl. auch die Sitzungsberichte des Vereins »Bukowiner Mittelschule in Czernowitz«, 108. Sitzung vom 14. Januar 1905 in »Österr. Mittelschule« XIX (1905), S. 313 f.

Auf dem so wichtigen Sondergebiete der Nutzbarmachung der Zeitschriftenbestände (s. o. S. 451) hatte die Schrift von L. Streit, »Übersicht der Bestände an Zeitschriften in den Hauptbüchersammlungen der höheren Schulen in Pommern«, Progr. Colberg G. 1887, für ein zunächst ganz kleines Gebiet einen verheifsungsvollen Anfang gemacht. Aber dieser Versuch ist nicht viel beachtet worden und vor allem ohne Nachfolge geblieben. Die Zeit war damals einem solchen Unternehmen noch wenig günstig. Inzwischen hat der Verfasser dieses Abrisses im Anschlufs an seine erste Schrift den Versuch gemacht, durch Herstellung eines Gesamtverzeichnisses der von allen höheren Schulen des Deutschen Reiches und Deutsch-Österreichs gehaltenen Zeitschriften, denen auch die gröfseren Sammelwerke angeschlossen worden sind, auf Grund des gedruckten Materials, direkter Mitteilungen und, wo beides versagte oder nicht ausreichte, auch mit dankenswerter Unterstützung mehrerer Zentral-Unterrichtsverwaltungen ein umfassenderes Hilfsmittel zu schaffen, das hoffentlich noch in diesem Jahre erscheinen kann. Es soll in seiner Art einmal der wissenschaftlichen Arbeit der Lehrer unmittelbar zugute kommen, will dann aber auch einen Überblick über diese ganzen in vieler Hinsicht interessanten und lehrreichen Verhältnisse geben, nähere Beziehungen zwischen den einzelnen Lehrerbibliotheken herstellen und im Zusammenhange damit eine Reihe organisatorischer Mafsnahmen mit einfachen Mitteln anregen und die Leistungsfähigkeit auch kleinerer Sammlungen möglichst heben.

Berlin-Pankow. Richard Ullrich.

Lehrerbildung für höhere Schulen

s. Gymnasial-Seminare und Pädagogische Universitäts-Seminare

Lehrerbildung für Volksschulen

s. Volksschullehrerbildung

Lehrergehalt

s. Besoldung

Lehrerinnenbildung

I. Die geschichtliche Entwicklung des Lehrerinnenstandes und der Lehrerinnenbildung. 1. Nonnen, Zuchtmeisterinnen und Lehrfrauen im Mittelalter. 2. Die Einsetzung der Volksschullehrerin durch die Reformation, und ihr Schicksal im 17. Jahrhundert. 3. Lehrerinnen an höheren Mädchenschulen und Töchterinstituten, Erzieherinnen, Winkelschulmeisterinnen und Industrielehrerinnen im 18. Jahrhundert. 4. Die Begründung der fachlichen Lehrerinnenbildung im 19. Jahrhundert. 5. Die Ausgestaltung der Lehrerinnenbildung im Zusammenhang mit der Entwicklung des Mädchenschulwesens und die gegenwärtigen Aufgaben und Probleme. II. Der gegenwärtige Stand der Lehrerinnenbildung in Deutschland. 1. Preufsen und die kleineren nord- und mitteldeutschen Bundesstaaten. 2. Bayern. 3. Sachsen. 4. Württemberg. 5. Baden. 6. Hessen. 7. Braunschweig. 8. Die Hansestädte. 9. Das Reichsland.

I. Die geschichtliche Entwicklung des Lehrerinnenstandes und der Lehrerinnenbildung. 1. Nonnen, Zuchtmeisterinnen und Lehrfrauen im Mittelalter. Die Entwicklung des Lehrerinnenstandes geht Hand in Hand mit der Entwicklung des Mädchenschulwesens in Deutschland. Sie beginnt demgemäfs im 8. und 9. Jahrhundert in den Frauenklöstern, den ersten Bildungsstätten für die vornehme weibliche Jugend, die von den angelsächsischen und irischen Nonnen, den Freundinnen des Bonifacius, gegründet wurden. An vielen Orten gleichzeitig, im Westen und Südwesten von Deutschland sowohl als in Thüringen, in Franken und im sächsischen Gebiet, begannen diese Frauen ihre geistliche Lehrtätigkeit. Die Daten, die wir aus dem Leben der Lioba, der Äbtissin von Tauberbischofsheim kennen, geben uns ein Bild von der Art des Unterrichts und von den Fähigkeiten und Zielen jener ersten deutschen Lehrerinnen. Sie verstand die Grammatik und die sieben freien Künste, vor allem aber wufste sie das ganze Alte und Neue Testament im Wortlaut auswendig, ebenso wie ihr die Aussprüche der Väter und die kanonischen Beschlüsse vertraut waren.

Durch das Konzil von Aachen 817 erhielten die Unterrichtsaufgaben der Frauenklöster eine festere Formulierung. Man schlofs sich dabei an das bekannte Schreiben des heiligen Hieronymus an die Laeta an; doch strich man das Hohelied und den Heptateuch, da man fürchtete, die Mädchen würden den geistlichen Sinn darin nicht fassen. Entsprechend diesem Briefe lernte man also in den Frauenklöstern am lateinischen Psalter lesen und liefs dann die übrigen biblischen Bücher folgen. Ob man in diesen ersten Anfängen auch für den Laienunterricht die übrigen Fächer des Triviums einführen konnte, ist mindestens sehr zweifelhaft.

Zur Zeit der sächsischen Kaiser erhoben sich die sächsischen Frauenklöster an Zahl und Bedeutung zur führenden Rolle. Die Gandersheimer Klosterschule hat sicher durchaus auf der Höhe der männlichen Klöster gestanden. Mit der Zeit konnte man natürlich auch die Anforderungen in Bezug auf Grammatik, Arithmetik usw. höher stecken. Im Abschreiben von Handschriften scheinen die Frauenklöster besonders Hervorragendes geleistet zu haben. Zuweilen wirkten in diesen Klöstern nicht ausschliefslich Frauen als Lehrerinnen, sondern man zog, wenn die Gelehrsamkeit der Nonnen nicht ausreichte, aus benachbarten Mönchsklöstern männliche Kräfte heran.

Eine neue Aufgabe ergab sich für die Frauenklöster, als es mehr und mehr Sitte wurde, »äufsere Schulen«, d. h. Laienschulen mit den Klöstern zu verbinden. Nach den Anschauungen des frühen Mittelalters widersprach eine solche Verbindung dem asketischen Zweck und dem geistlichen Charakter des Klosterlebens. Die Hauptfächer dieses Laienunterrichtes waren das Lesen, das nach dem lateinischen Psalter geübt wurde, und die weiblichen Arbeiten, in denen es die

Klöster ja zu grofser Kunstfertigkeit brachten. Natürlich waren die Schülerinnen dieser äufseren Schulen zunächst hauptsächlich die Töchter der Vornehmen, weil man sich den Besuch dieses Unterrichtes durch beträchtliche Abgaben an die Klöster zu erkaufen hatte. Doch wird es mit der Verinnerlichung des Klosterlebens im Anschlufs an die Reformen des 13. Jahrhunderts mehr und mehr Sitte, um Gottes willen auch arme Laien in den himmlischen Wahrheiten zu unterrichten.

Neben diese geistlichen Frauen treten dann bei der Entwicklung des ritterlichen Lebens an den Höfen der Grofsen die sog. Zuchtmeisterinnen, denen die Unterweisung der adligen Fräulein in den Künsten vornehmer Lebensart oblag.

Eine neue Gruppe von Lehrerinnen bildete sich dann im Zusammenhang mit der Entstehung deutscher weltlicher Mädchenschulen im 13. und 14. Jahrhundert. Im westlichen und nördlichen Deutschland sind es vielfach die Beghinen, die sich an der Gründung von weltlichen oder wenigstens nicht klösterlichen Mädchenschulen für den Bürgerstand beteiligen. Ihre Wirksamkeit begann in den niederrheinischen Städten und dehnte sich von da über Norddeutschland bis nach Hamburg und Lübeck aus. Auch die weiblichen Mitglieder der Hieronymianer befleifsigten sich in ihren Schwesternhäusern des Mädchenunterrichtes. Die Lehrerinnen solcher Mädchenschulen wurden, wie viele Urkunden berichten, vielfach auch in den Schulkampf des ausgehenden Mittelalters hineingezogen. Gegen die von ihnen begründeten Privatschulen erhob sich der Scholastikus, der Leiter des geistlichen Unterrichtswesens der Stadt und beschwerte sich über die Einbufse, die sein Schulbesuch dadurch erlitt. In Brüssel z. B. einigte man sich bei einem solchen Streite im Jahre 1320 dahin, dafs allerdings neben der lateinischen Kapitelschule eine sog. kleine Schule für Mädchen und Knaben mit fünf Unterlehrern und fünf Unterlehrerinnen bestehen dürfe, sich aber verpflichten müsse, die Kinder nur bis zum Donat zu führen. Noch interessanter ist die Entscheidung eines ähnlichen Streites in Emmerich, wo schliefslich das Kapitel dem Rat die Anstellung von zwei »Frauenpersonen« für den Mädchenunterricht gestattete, unter der Bedingung, dafs sie die Konzession des Kapitels mit einer Abgabe an den Lehrer der Lateinschule erkaufen. Man sieht hier schon die Anfänge einer Art zünftigen Regelung des Schulwesens, zu der sich die Städte mit der Zeit entschliefsen mufsten. Meist beschränkten diese Handwerksordnungen die Tätigkeit der »Lehrfrauen« auf die Mädchen und bestimmten, dafs, wenn die Lehrerin Knaben aufnehmen wolle, sie dem Schulmeister eine Entschädigung für seine Einbufse zahlen müsse. Vielfach scheinen aber bei den Lehrfrauen auch Mägdlein und Knäblein zusammen das Lesen und Schreiben gelernt zu haben. Eine Nürnberger Urkunde aus dem Jahre 1487 berichtet von den Lehrfrauen so gut wie von den »deutschen Schreibern«, dafs sie mit ihren Lehrknäblein und Lehrmägdlein auf die Burg gezogen seien, um dort den Kaiser Friedrich III. zu begrüfsen. Die Stellung der Lehrerinnen war, wie aus diesen Urkunden hervorgeht, einfach die eines Handwerktreibenden, dem städtischerseits seine Arbeit keineswegs etwa wirtschaftlich erleichtert, sondern dem sie als ein einträgliches Geschäft auch noch mit Steuern belegt wurde. Angestellte Lehrerinnen, die ihre Arbeit nicht ausschliefslich auf eigenes Risiko, sondern im Interesse und mit Unterstützung der Gemeinden ausüben, finden wir erst mit Beginn der Reformation.

2. Die Einsetzung der Volksschullehrerin durch die Reformation und ihr Schicksal im 17. Jahrhundert. Die Erneuerung des Volksschulwesens durch die Reformation kam auch der Mädchenschule zu gute; wenn auch andrerseits das Mifstrauen gegen die Klöster und die Aufhebung vieler Frauenklöster manches Stück segensreicher Erziehungsarbeit, freilich hauptsächlich an den Frauen der höheren Stände, zerstörte. Luther und die Reformatoren hielten es für passend, dafs der Unterricht der Mädchen in die Hände von Frauen gelegt würde. An die Fachbildung wurden keine hohen Ansprüche gestellt: »eine ehrliche, unberüchtigte, fromme Matrone«, die lesen kann und sich auf weibliche Arbeiten versteht; Schreiben und Rechnen wird in den reformatorischen Schulordnungen für die Mädchen selten in Aussicht genommen. Mädchenunterricht

wird auch im allgemeinen nur für die Städte gefordert. Die Kirchenordnungen reflektieren dabei vielfach auf die Frau des Küsters oder des Predigers. Immerhin war es sehr schwierig, so viele weibliche Lehrkräfte zu beschaffen, wie notwendig waren, und es wurde vielfach Sitte, dem Küster den Mädchenunterricht zu übertragen. Wo er ihn einmal hatte, scheint er ihn später als Monopol betrachtet und nur ungern wieder aufgegeben zu haben. Ein Thüringischer Visitationsbericht vom Jahre 1578 bestimmt: »Nachdem sich ein Weib unternommen, Mägdleins-Schul zu halten, die doch von einem Superintendenten und Rath dem Kirchner zuvor all wege untergeben gewesen, als ist dieselbe Mägdlein-Schul dem Custodi wieder gäntzlich befohlen.«

Die Besoldung der Schulfrauen ist ziemlich übereinstimmend geregelt; die Gemeinde gewährt diesen Frauen Wohnung und Abgabenfreiheit; das Schulgeld, das die Kinder je nach Vermögen der Eltern bezahlen, gehört ihr. Die Eltern werden häufig und in eindringlicher Form gemahnt, der Lehrfrau den Lohn nicht zu karg zu bemessen und, ihrer schweren Arbeit eingedenk, ihr auch manchmal etwas in die Küche zu liefern. Armen Kindern hat die Lehrfrau den Unterricht umsonst zu geben. Sind die Einkünfte aus dem Schulgeld zu gering, so entschliefst sich wohl die Gemeinde, wenn sie wohlhabend ist, zu einem Zuschufs aus dem »gemeinen Kasten«, der aber immer sehr viel niedriger ist, als die Besoldung des Lehrers. Für die Lehrerinnen fallen aufserdem ja auch noch die Einnahmen aus kirchlichen Nebenämtern weg, die das Gehalt des Lehrers im ganzen erhöhen.

Das 17. Jahrhundert hat die Errungenschaften der Reformation auch auf dem Gebiete des Schulwesens in vieler Hinsicht vereitelt. In Bezug auf die Mädchenschule macht sich der Einflufs des grofsen Krieges dahin geltend, dafs die Frauen aus dem öffentlichen Schulwesen fast ganz zurücktreten, sich dafür aber das aufsteigende und immer mehr verbreitete Winkelschulwesen mit weiblichen Lehrkräften füllt. Vermutlich hängt diese Zurückstellung der Frauen bei der Besetzung öffentlicher Lehrstellen damit zusammen, dafs in der Zeit des Niederganges der Handwerke ein gröfseres Angebot von männlichen Lehrkräften für jede freie Stelle vorhanden war, vielleicht auch damit, dafs man bei dem Rückgange der wirtschaftlichen Zustände keine grofsen Lehrergehälter aufbringen konnte und deshalb darauf angewiesen war, die Schulmeisterstellen mit Nebenämtern zu verbinden, die Frauen der Natur der Sache nach nicht übernehmen konnten. Dazu kommt, dafs man die Mädchenbildung bei der Roheit und Unruhe der Zeiten und eben aus Mangel an öffentlichen Mitteln wieder mehr als vorher der Privatfürsorge überliefs. So antwortete z. B. 1609 Herzog Christian von Sachsen auf ein Gesuch um Gründung einer Mädchenschule, es sei wohl ratsam und erspriefslicher, dafs jeder Hausvater seine Tochter im eigenen Hause oder bei seinen Freunden erziehen lasse. Im Winkelschulwesen ist die Frau desto häufiger; es wird zu einer stehenden Einrichtung, dafs die Frau des städtischen Knabenlehrers nebenbei die Mädchen privatim unterrichtet. Wir finden sie aber auch als selbständige Unternehmerin von Winkelschulen. Als solche gilt sie häufig für eine gute Partie und wird gern geheiratet, um so mehr, als der Mann dann ohne besondere Schwierigkeiten an ihrer Konzession teilnehmen kann. Von der ungeheuren Ausdehnung der Winkelschulen und dem Anteil der Frauen an ihrer Leitung gibt uns z. B. die Geschichte des Privatschulwesens in Lüneburg ein lehrreiches Beispiel. Als zu Ende des 16. Jahrhunderts der Winkelschulen so viele sind, dafs der Ratsschulmeister sich nicht ernähren kann, befiehlt der Rat unter Androhung von Strafen allen »Lehrweseken«, d. h. Lehrbasen, sich des Kinderlehrens fortan zu enthalten. Das Verbot scheint aber weder viel geholfen zu haben noch auf die Dauer aufrecht zu erhalten gewesen sein; jedenfalls bestanden 1689 schon wieder 41 Winkelschulen, die meist von Lehrweseken geleitet wurden. Welchen sozialen Schichten diese Lehrerinnen angehörten, darauf wirft eine Ratsverordnung in Lübeck ein Licht, durch die einmal eine Umfrage in Bezug auf die Qualitäten der »nicht vergünstigten Lesemütter« verordnet wurde, weil verlautete, dafs »Weiber, die zu Falle gekommen sind, Ammen, Kupplerinnen, Dirnen, die Leuten nicht dienen

wollten, und, wie man sagt, auf ihre eigene Hand sizen, und sich mit allerlei Volk nähren, sollen teils auch mit Schule halten«.

Die pädagogischen Reformatoren des 17. Jahrhunderts haben sich auch zuweilen der Hilfe von Lehrerinnen zur Durchführung ihrer Reformen bedient, hauptsächlich allerdings da, wo es sich um Erziehungsinstitute für vornehme Mädchen handelte. Aber auch z. B. Ratke hat in Cöthen in seiner Mägdleinschule eine Schulmeisterin angestellt, die allerdings nur die zwei unteren Klassen zu versehen hatte, während die obere bezeichnenderweise ihrem Sohne übertragen wurde. Hier zeigt sich auch in der Normierung des Gehaltes die Einschätzung der weiblichen Lehrkräfte; die Mutter bekommt im ganzen 24 Gulden, der Sohn 33 Gulden. Die Naturalabgaben sind für beide annähernd gleich, nur dafs der Sohn vier Kannen Wein extra erhält.

3. Lehrerinnen an höheren Mädchenschulen und Töchterinstituten, Erzieherinnen, Winkelschulmeisterinnen und Industrielehrerinnen im 18. Jahrhundert. Als im 18. Jahrhundert hier und da Einrichtungen für eine systematische und ordnungsmäfsige Lehrerbildung geschaffen wurden, gerieten die Lehrerinnen natürlich noch mehr in Nachteil. Gleichzeitig erschlofs sich ihnen aber ein neues Feld in der entstehenden höheren Mädchenschule. Es ist vielleicht nicht ganz richtig, die Entstehung der höheren Mädchenschule bei August Hermann Francke beginnen zu lassen. Man mufs doch beachten, dafs die katholischen Frauenklöster zur Zeit der Gegenreformation die Erziehung der Mädchen gerade der höheren Stände von neuem in Angriff genommen haben und hier schneller und in ausgedehnterem Mafsstab, als es protestantischerseits geschehen konnte, eine Lücke ausfüllten, die sich mehr und mehr bemerkbar gemacht hatte. Schon 1639 gründeten ja die Ursulinerinnen ihre erste Niederlassung in Köln und verbreiteten sich von da an schnell über eine ganze Zahl gröfserer Städte in West- und Süddeutschland, auch bis nach Mitteldeutschland, z. B. nach Erfurt, vordringend. Ebenso wirkten in Süddeutschland die Niederlassungen der Englischen Fräulein und z. B. speziell in Bayern die Salesianerinnen, die von der frommen Kurfürstin Henriette Adelheid nach München gerufen wurden, um die bayrischen Landestöchter in »Wissenschaft und Gottesfurcht« zu unterweisen. Man wird hier auch von einer Art »Lehrerinnenbildung« schon sprechen können, insofern der Orden doch die Sorge dafür übernahm, dafs die Nonnen sich für ihren Lehrberuf ausrüsteten. Die Gründung des Gynäceums durch August Hermann Francke ist als eine Aufnahme dieser Anregungen von protestantischer Seite anzusehen, wie sich ja denn auch Francke bewufst an Fénélon und die Anstalt von St. Cyr anschlofs. In solchen mit Internat verbundenen Mädchenbildungsanstalten war man natürlich in gewissem Umfange auf weibliche Lehrkräfte angewiesen; bezeichnenderweise bestand aber die Aufgabe dieser Lehrkräfte nicht eigentlich im wissenschaftlichen Unterricht, sondern mehr in der Unterweisung in vornehmen Lebensformen und weiblichen Fertigkeiten. Die Lehrerin des Gynäceums war eine Französin, wie denn ja auch die »Hausfranzösin« die Hauptrolle in der Familienerziehung der Mädchen höherer Stände spielte.

Es entstanden durch diese Verhältnisse im Mädchenschulwesen — die Entwicklung der Volksschule, die Anfänge zur höheren Mädchenschule, das Fortbestehen der Winkelschule — im wesentlichen drei Arten von Lehrerinnen. Die Volksschullehrerinnen werden mehr und mehr in den Privatunterricht zurückgeschoben, d. h. in die Winkelschule, oder sie werden zu mehr gelegentlichen Gehilfinnen des Lehrers, hauptsächlich für die speziell weiblichen Fächer des Mädchenunterrichtes. Das hängt vor allem damit zusammen, dafs gegen Ende des 18. Jahrhunderts überall Veranstaltungen zur Lehrerbildung geschaffen wurden und man mehr und mehr die öffentlichen Schulen mit ordnungsmäfsig vorgebildeten Lehrern besetzte. An eine Ausbildung der Lehrerinnen dachte man damals noch nicht. Ein Aufruf in einer Zeitschrift, dem Magazin für Frauenzimmer, der im Jahre 1783 erschien, ist für die Stellung der Lehrerinnen bezeichnend. Da sucht ein »Patriot« zur Besetzung einer von ihm geplanten Mädchenschule eine Lehrererin und erbietet sich, ihr die nötigen Kenntnisse unentgeltlich

beizubringen. Eine gewisse Rolle spielt auch immer noch die Frau des Schulmeisters, die ihrem Manne beim Unterricht hilft. Ein Inspektionsbericht aus Sachsen äufsert sich über diese Frauen in durchaus günstigem Sinne und sagt, man habe bei ihnen »noch eine ziemliche Geschicklichkeit und Erkenntnis gefunden und es sei kein Grund vorhanden, diese Weiber in ihren Hausgemeinden schweigen zu lassen.« Im ganzen dient gerade die Entwicklung des Lehrerstandes, der Kampf des Lehrers um die Stellung eines Beamten, der sein Schulhandwerk nicht im Nebenberuf treibt, sondern sich ihm ganz widmet und sowohl seinen Unterhalt als auch seine soziale Stellung der Schule verdankt, dazu, die Lehrerinnen zurückzudrängen. Sie stehen eben, da keine Ausbildungsmöglichkeiten für sie da sind, auf einer Stufe mit den Handwerkern, ehemaligen Unteroffizieren u. dergl. Leuten, die in der Schule eine Versorgung suchten. Wie diese Handwerker und Invaliden, so gelten auch die Lehrerinnen als ein zu überwindendes Übel im öffentlichen Schulwesen. Man brauchte sie freilich, soweit der Unterricht in weiblichen Handarbeiten in Betracht kam; aber man dachte gar nicht daran, sie als Beamte im eigentlichen Sinne des Wortes anzusehen, wie man das für die Lehrer erstrebte. Rechnete man doch auch sogar die Mädchenschule an sich noch so wenig zum Schulwesen, dafs in einer brandenburgischen Stadt der Kirchner, der die Mädchen zu unterrichten hatte, an einer für die Lehrer der Stadt gemachten Stiftung nicht partizipierte, da er nicht als Lehrer im vollen Sinne des Wortes zu betrachten sei.

Im höheren Unterrichtswesen oder, besser gesagt, in der Erziehung der Mädchen der höheren Stände finden wir die Frau als Gouvernante und Hauslehrerin. Ihre Obliegenheiten waren da weniger der eigentliche Unterricht, den die Mädchen, wie es scheint, mehr von Privatlehrern oder auch von den Hauslehrern ihrer Brüder empfingen, als vielmehr die Unterweisung in den gesellschaftlichen Fertigkeiten, besonders im Französischen und in den weiblichen Handarbeiten. Man hat auch vorzugsweise Französinnen für diese Posten gewählt, und von der verderblichen Rolle, die sie für die Entwicklung der Frauen jener Zeit spielten, wissen Romane und Erziehungsschriften, Lustspiele und Artikel in den moralischen Wochenschriften viel zu erzählen. Gegen Ende des Jahrhunderts scheint das Emigrantenwesen die Zahl dieser Hausfranzösinnen noch vermehrt zu haben; um diese Zeit waren von den 30 besseren Berliner privaten Mädchenschulen die Hälfte in den Händen von Franzosen und Französinnen.

Das nun führt hinüber zu der Stellung der Frau im eigentlichen höheren Mädchenschulwesen, d. h. in den Erziehungsanstalten für Mädchen der höheren Stände. Hier brauchte man sie als Leiterin und Aufsichtsdame, für die gesellschaftliche Bildung und für die speziell weiblichen Fächer. Zum wissenschaftlichen Unterricht werden sie nirgends herangezogen. Ja, es heifst zum Beispiel in den Bestimmungen für die École des Demoiselles des Herzogs Karl Eugen von Württemberg von den Lehrerinnen, die den Lektionen als Aufsichtsdamen beiwohnen mufsten: »sie dürfen ja nicht die Stunden durch Selbstunterricht verderben.« Auch in ähnlichen Anstalten, z. B. in der 1782 in Strafsburg gegründeten Erziehungsanstalt für protestantische Frauenzimmer von Stande, sind die Lehrerinnen nur für den hauswirtschaftlichen Unterricht zugelassen. Als Leiterinnen derartiger Erziehungsinstitute finden wir sie sehr häufig; z. B. berichtet Sophie la Roche von einer berühmten weiblichen Erziehungsanstalt in Frankenthal, die von Madame Lequier geleitet wurde. Aber natürlich kam es bei den allermeisten dieser Anstalten nur darauf an, Geld zu verdienen, das heifst also, dem Modegeschmack an französischer Eleganz und weiblichen geselligen Künsten in der gefährlichsten Weise zu huldigen. Ein Aufsehen erregender Roman der Zeit »Julchen Grünthal, eine Pensionsgeschichte« schildert den verderblichen Einflufs dieser Institute.

Auch die grofse pädagogische Bewegung zu Ende des 18. Jahrhunderts brachte die Entwicklung des Lehrerinnenstandes zunächst noch nicht vorwärts. Freilich kam in die Tätigkeit und die Ziele der Privatinstitute etwas mehr Idealismus, und Zeitgenossen berichten entzückt von genialen weiblichen Erziehern wie etwa einer Caro-

line Rudolphi: aber auch bei dieser lag der wissenschaftliche Unterricht in der Hand von Lehrern, und sie selbst leitete nur die Erziehung und die hauswirtschaftlichen Fächer. Die Erziehungsreformer, die zu Anfang des 19. Jahrhunderts die Pflichten des Staates auf dem Gebiete der Erziehung stärker betonten und systematisch begründeten, wie etwa Stephani und der preufsische Staatsminister von Massow, beschränkten die Arbeit der Lehrerinnen auf die technischen Fächer, wenn man auch gleichzeitig den erziehlichen Einflufs hervorhob, den sie, abgesehen von dieser Fachtätigkeit, auf die Mädchen haben konnten. Stephani denkt daran, Lehrer- und Pfarrwitwen, unversorgte Töchter von Staatsbeamten zu Industrielehrerinnen heranzuziehen; das Gehalt braucht ja nicht den vollen Lebensunterhalt zu decken, »vielleicht reichen 25 Fl. oder Reichsthaler hin«.

Die Einführung des Industrieunterrichtes wurde unter dem Einflusse Pestalozzischer aber auch wohl schon philanthropischer Gedanken Ende des 18. Jahrhunderts überall mit gröfster Energie angestrebt. So war z. B. in Baden 1803 der Industrieunterricht für Mädchen vom 11. Jahre ab obligatorisch; in Bayern wurde dasselbe 1804 bestimmt, im Hochstift Würzburg schon 1790. Die nötigen Lehrerinnen fand man in Pfarrer- und Lehrersfrauen oder sonst unversorgten Mädchen. Sie wurden meist, wie in alten Zeiten, nach der Anzahl der Kinder, die sie unterrichteten, bezahlt. Für dieses Fach hat man auch schon zu Anfang des Jahrhunderts allgemein weibliche Aufsicht einzuführen versucht; z. B. ist in Preufsen im Jahre 1830 an alle Regierungen eine Ministerialverfügung abgegangen, die den Schulvorständen empfiehlt, die Mitwirkung geeigneter Frauen für Einführung und Leitung des Handarbeitsunterrichtes zu gewinnen. In Baden ist 1839 eine ähnliche Verfügung erlassen.

4. Die Begründung der fachlichen Lehrerinnenbildung im 19. Jahrhundert. Erst mit dem Anfang des 19. Jahrhunderts begann man an die Ausbildung wissenschaftlicher Lehrerinnen zu denken. Privatinstitute haben sich wohl schon früher damit beschäftigt, mittellose und befähigte Mädchen für ihre eigenen Zwecke mit den nötigen Kenntnissen für eine bescheidene Lehrtätigkeit auszustatten. Befähigungszeugnisse zur Ausübung des Berufes pflegte der Geistliche zu erteilen. Der erste Versuch einer geordneten Lehrerinnenbildung waren die 1801 von Bernhard Overberg errichteten Normalkurse für Lehrerinnen in Westfalen; sie waren so ausgezeichnet organisiert, dafs ihre Schülerinnen sich durchaus bewährten und an Berufstüchtigkeit nach den offiziellen Äufserungen der Regierung den Lehrern durchaus nicht nachstanden. Die verhältnismäfsig starke Verwendung von Lehrerinnen in städtischen und ländlichen Volksschulen in Westfalen ist wesentlich auf diese ersten Anregungen Overbergs zurückzuführen.

Handelte es sich hier im wesentlichen darum, geeignete Lehrkräfte für die Volksschule zu gewinnen, so wurde doch auch das Bedürfnis nach ordentlich vorgebildeten Lehrerinnen für höhere Mädchenschulen immer gröfser. Es ist schon erwähnt, dafs die privaten Anstalten Lehrerinnen auszubilden versuchten. Man verfuhr dabei ähnlich, wie z. B. heute noch in Rufsland, dafs man den Schülerinnen, die sich die vollständige Bildung eines solchen Institutes angeeignet hatten, in einem letzten Jahre Gelegenheit zu praktischer Übung im Unterrichte gab.

Mit den Fortschritten der Pädagogik und der Entwicklung der Lehrerbildung wuchsen aber natürlich die Anforderungen, die man an die Lehrerinnen stellen mufste, über die Grenzen der bisher üblichen Vorbildung hinaus. Es lag nahe, Lehrerinnenbildungsanstalten nach Art der Lehrerseminare einzurichten. In Preufsen machte man in dieser Hinsicht die ersten Versuche. Die übrigen deutschen Staaten haben ihre ersten Lehrerinnenbildungsanstalten erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts geschaffen. Dieser erste Versuch war ein mit königlicher Unterstützung von Frau von Krosigk in Berlin gegründetes Seminar für Erzieherinnen. Die Kriegsjahre, die seiner Gründung folgten, liefsen es in der ersten Entwicklung schon stecken bleiben; es mufste im Jahre 1810 aus Mangel an Mitteln eingehen. In dem Inspektionsbericht erhalten wir einen interessanten Einblick in die Art dessen, was dort verlangt und getrieben wurde. Es wird hier hervorgehoben, die Vorsteherin könne das

Deutsche richtig und das Französische mit Geläufigkeit sprechen; sie sei nicht unerfahren in Geschichte, Geographie usw., auch fehle es ihr nicht an Geschmack; ihr Eifer für die Sache grenze an Enthusiasmus, und die von ihr verfafste ausführliche Nachricht von der Verfassung des Seminars zeuge von pädagogischem Geschick. Die Unterrichtsgegenstände des Seminars umfafsten: Religion (hauptsächlich Heilighaltung derselben und Erläuterung der wichtigsten Stellen der Bibel), Geschichte (allgemeine Übersicht, deutsche und besonders brandenburgisch-preufsische), Geographie (eine Auswahl des Wissenswürdigsten), Naturgeschichte und Naturlehre (allgemeine Übersicht, Europa, Deutschland, Preufsen), deutsche Sprache (Aufsätze: Beschreibungen, Quittungen, Briefe, Erzählungen aus der Geschichte, Lesen deutscher Musterschriften), Französisch (Grammatik, Übungen im Sprechen), Rechnen (vorzüglich Kopfrechnen), Schreiben, Zeichnen (Anleitung zum Aufzeichnen von Mustern, Schattierung der Farben) und Handarbeiten. Man sieht, es handelt sich hier nur um eine gewisse Vervollkommnung der Kenntnisse, keineswegs aber um eine eigentliche pädagogische Berufs- und Fachbildung, wie sie z. B. Overberg in seinen Normalkursen doch schon gegeben hatte, indem er seine Schülerinnen in Methodik, in den Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts in Verbindung mit Psychologie und praktischen Erfahrungen zu unterrichten versucht hatte. Diesen Charakter der pädagogischen Fachbildung gewann erst die königliche Anstalt, die im Jahre 1811 an Stelle des eingegangenen Seminars der Frau von Krosigk gegründet wurde und den Namen »Luisenstiftung« erhielt. Es war hier vorausgesetzt, dafs die eigentliche Schulbildung abgeschlossen sei. Die für den Lehrberuf auszubildenden Schülerinnen wurden erst im Alter von 18 Jahren aufgenommen und hatten die Schulkenntnisse, die in einer der üblichen höheren Mädchenschulen zu erwerben waren, beim Eintritt nachzuweisen, auch z. B. schon die Kenntnis der englischen Sprache. Sie blieben dann drei Jahre in der Anstalt, erhielten Unterricht in Pädagogik und mufsten schon während dieser Zeit als Lehrerinnen und Erzieherinnen der in die Luisenstiftung aufgenommenen jüngeren Zöglinge tätig sein. Sie erhielten dann ein Zeugnis über ihre Führung, ihre unterrichtlichen Fähigkeiten und ihre Kenntnisse.

Ein Schritt weiter war die Begründung einer mit Seminar verbundenen königlichen höheren Töchterschule ebenfalls in Berlin im Jahre 1832. Es war die erste Lehrerinnenbildungsanstalt, die in ähnlicher Weise organisiert war, wie die Lehrerseminare. Die Schülerinnen traten im Alter von 16 Jahren ein, zunächst zur Erweiterung ihrer allgemeinen wissenschaftlichen Bildung. Im zweiten Jahre wurden sie zu praktischen Unterrichtsübungen herangezogen, im dritten Jahre hörte die wissenschaftliche Ausbildung auf, und die Seminaristinnen wurden an verschiedenen Berliner Schulen praktisch beschäftigt. Nach Ablauf dieses Jahres wird ihnen auf Grund einer vorhergegangenen Prüfung und ihrer bisherigen Leistungen ein Zeugnis erteilt. Die Begründung dieses Seminars war mit grofsen Kämpfen um die Lehrerinnenfrage und die Befähigung des weiblichen Geschlechtes zum Lehrerinnenberuf verbunden. Der Leiter des Berliner Seminars hatte in der Berliner pädagogischen Gesellschaft einen harten Straufs auszufechten. Sein Gegner wies in einem Vortrag, der sich gegen die Begründung des Lehrerinnenseminars wendete, nach der Reihe an allen Unterrichtsfächern weitschweifig nach, dafs Frauen sie nicht lehren könnten und erhärtete damit die Behauptung: »wer das Weib zur Lehrerin geschaffen wähnt in demselben Sinne wie zum Lehrer den Mann, vergifst entweder ganz, was des Weibes ist, oder macht Ansprüche an dasselbe, denen es seiner ganzen Natur nach nicht gewachsen ist.« Andersartige Erfahrungen kamen freilich den Bestrebungen für eine ordentliche Lehrerinnenbildung zu Hilfe; so sagte z. B. ein Bericht der Regierung über das Schulwesen einer gröfseren westpreufsischen Stadt, dafs von sämtlichen Schulen der Stadt nur die von einer Frau geleitete und ausschliefslich mit Lehrerinnen besetzte höhere Töchterschule etwas leiste, und er fügt hinzu: »Von der Zeit ihrer Wirksamkeit hier datiert sich eine allgemeine Verbesserung in dem Jugendunterrichte des weiblichen Geschlechtes, da ihre Einwirkung sich mittelbar auch auf einen grofsen Teil der übrigen Mädchenschulen erstreckt, indem

diese wenigstens nicht der äufseren Einrichtung nach zu bedeutend hinter der neu errichteten Anstalt zurückbleiben dürfen.«

Im Anschlufs an die Gründung der Berliner Anstalt wurde im Jahre 1837 die erste Prüfungsordnung für Lehrerinnen durch das Provinzial-Schul-Kollegium der Provinz Brandenburg erlassen. Gefordert wird der Nachweis des Wissens, das in der höheren Mädchenschule erworben wird in Religion, Deutsch, Geschichte, Geographie und Rechnen als obligatorischen Prüfungsfächern, während Französisch, Zeichnen, Schreiben und Singen fakultativ waren. Naturwissenschaften gehörten so wenig zu den Prüfungsgegenständen, wie zum Lehrplan des Seminars. Die Prüfung wurde für die Schülerinnen des Seminars in der Anstalt selbst abgenommen, für auswärtige vor einer Kommission, an deren Spitze ein Mitglied des Provinzial-Schul-Kollegiums stand. In dem Jahre 1845—1853 sind die ersten für ganz Preufsen gültigen Ministerialerlasse über die Prüfung von Lehrerinnen und über die Prüfung von Schulvorsteherinnen gegeben worden.

Aus dem Jahre der Gründung der Berliner Anstalt, 1832, stammt die Eröffnung der katholischen Seminare zu Münster und Paderborn, eine Folge der Overbergschen Bemühungen. 12 Jahre später wurde vom Pastor Fliedner zu Kaiserswerth in Verbindung mit der dort befindlichen Diakonissenanstalt ein erstes evangelisches Seminar speziell für Elementarlehrerinnen gegründet. Die Schulbehörden unterstützten dieses Unternehmen in hohem Grade, und schon im Jahre 1848 wurde dem Seminar das Recht verliehen, selbst die Staatsprüfung abzuhalten. Das Seminar wurde auch bald zur Ausbildung von Lehrerinnen für höhere Schulen eingerichtet. Es ist sehr charakteristisch für die an der Anstalt herrschende Auffassung des Lehrerinnenberufs und für die tatsächlich an Erzieherinnen gestellten Ansprüche, dafs eine der Aufnahmebedingungen eine gewisse Fertigkeit in häuslichen Arbeiten wie Kochen, Bügeln usw. war, wovon die Kandidatinnen eine Probe abzulegen hatten. Bis zum Jahre 1866 wurden hier über 1000 Lehrerinnen für höhere Elementar- und Kleinkinderschulen ausgebildet. Das Aufnahmealter schwankte zwischen 18 bis 35 Jahren.

Wieder 8 Jahre später erfolgte die Gründung des Lehrerinnen-Seminars in Droyfsig bei Zeitz, das Fürst Otto Victor von Schönburg-Waldenburg, für die Förderung der Lehrerinnensache durch einen Besuch der Fliednerschen Anstalten interessiert, stiftete und am 1. Oktober 1852 eröffnete. Das Seminar wird am 24. Juni 1852 bestätigt als »Seminar für die Ausbildung von evangelischen Elementarlehrerinnen für sämtliche Provinzen der Monarchie.« Die Zöglinge sind Pensionärinnen und machen einen zweijährigen Kursus durch; sie werden ausgebildet für den Dienst an gewöhnlichen Elementar- und Bürgerschulen und als Erzieherinnen. Neben dem gewöhnlichen wissenschaftlichen Unterricht werden sie unterwiesen im Klavierspiel, Gesang, Zeichnen, Handarbeit und Führung des Hauswesens. Schon am 22. Juli 1855 verkündet eine neue ministerielle Bekanntmachung die Eröffnung einer mit dem Seminar zwar verbundenen, aber doch speziellen »Bildungsanstalt für evangelische Gouvernanten,« womit nicht nur Erzieherinnen, sondern auch Lehrerinnen für höhere Töchterschulen bezeichnet waren. Ein besonderes Gewicht wurde bei dieser Ausbildung auf französische und englische Sprache und Musik gelegt. Das Juniheft des Centralblattes für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preufsen bringt einen Auszug aus dem Jahresbericht für 1864 bis 1865, aus dem hervorgeht, dafs in diesen 12 Jahren seit der Gründung des Seminars 325 geprüfte Lehrerinnen und Erzieherinnen in der Anstalt gebildet worden sind. Dieser Bericht läfst ferner den Standpunkt erkennen, den die Anstalt gegenüber etwaigen zu hoch gehenden Wünschen der Zöglinge einnimmt; sie will die Lehrerinnen nur zu einem »ergänzenden Glied« auf dem Gebiete des Unterrichts, zu einer »Gehilfin des Mannes« ausbilden und hält »alle weitergehenden Gedanken und Hoffnungen für illusorisch«.

In den Jahren 1852—67 mehrten sich diese Bildungsanstalten in Preufsen, wo man den anderen Staaten in dieser Beziehung voranging, in rascher Folge; teils waren es Privatschöpfungen, teils städtische Einrichtungen, alle aber sich anlehnend an vorhandene höhere Mädchenschulen, was der Gründer und Leiter des ersten Lehre-

rinnenseminars, K. Bormann, gewissermafsen als Norm jeder Neugründung gefordert hatte. 1867 bestanden 29, die sich wie folgt auf die preufsischen Provinzen verteilten:

Provinz:	staatl.	städt.	kathl.	priv.	Sa.
Preufsen		2		2	4
Posen		1		2	3
Schlesien		3			3
Pommern				1	1
Brandenburg	2	5	2	7	16
Sachsen	1		Der Ursulinerinnen		1
Westfalen	2				2
Rheinprovinz	2	2	2	1	7
Hannover		2			2

Die süddeutschen Staaten folgten, wie gesagt, erst später. Zwar wurde schon im Jahre 1824—1826 in Bayern der Versuch mit der Gründung eines staatlichen Lehrerinnenseminars gemacht; bis dahin hatten die Lehrerinnen die Feiertagsschulen drei Jahre besucht und sich dort in weiblichen Arbeiten und allen Zweigen des deutschen und französischen Unterrichts geübt. Die neu gegründete königliche Unterrichts- und Vorbereitungsanstalt für Schulaspirantinnen wurde nach vierjährigem Bestehen geschlossen, da, wie berichtet wird, der Bedarf an weiblichen Lehrern durch diese Anstalt auf zehn Jahre hinaus gedeckt war. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts aber begann man in allen deutschen Staaten Lehrerinnenseminare zu begründen, so 1856 in Callnberg (Sachsen), 1872 in München, 1874 in Stuttgart usw.

5. **Die Ausgestaltung der Lehrerinnenbildung im Zusammenhang mit der Entwicklung des Mädchenschulwesens und die gegenwärtigen Aufgaben und Probleme.** Fast alle diese Anstalten bildeten Lehrerinnen aller drei Kategorien aus: für höhere Mädchenschulen und Volksschulen wie für die Familienerziehung. Damit hing eine gewisse Planlosigkeit und Unzweckmäfsigkeit mit Rücksicht auf jedes einzelne dieser drei Ziele zusammen. Für höhere Mädchenschulen reichte die damals meist nur zwei Jahre umfassende, zugleich wissenschaftliche und methodische Ausbildung nicht aus; sie befähigte höchstens zum Unterricht auf Unter- und Mittelstufe. Und für die Volksschule fehlte es an der methodischen Disziplin. Es kam dazu, dafs die Lehrerinnenseminare vielfach zugleich Fortbildungsanstalten waren für solche Mädchen, denen die Schulbildung nicht genügte und für die es doch wenig andere Bildungsgelegenheiten gab. Bei den Privatseminaren insbesondere hatte das die Folge, dafs sie vielfach ihrem eigentlichen Zweck nicht mit der genügenden Konsequenz dienstbar gemacht wurden. Das Lehrerinnenseminar, als die damals einzige, über die Schule hinausführende Bildungsanstalt für Frauen, war »Mädchen für alles« und erfüllte seine Sonderzwecke nur insoweit das mit der Vielseitigkeit seiner Aufgaben vereinbar war.

Erst mit der wachsenden Verwendung von Lehrerinnen in den verschiedenen Schulkategorien begannen die Bildungswege sich zu spezialisieren. Die Lehrerinnenbildung folgt der Entwicklung des Lehrerinnenstandes. Diese vollzog sich auch in der Folgezeit unter den Kämpfen, die das Eindringen der Frauen auf allen Berufsgebieten begleitet haben, und zwar war der Widerstand in der Volksschule wie in der höheren Mädchenschule gleich schwer zu überwinden.

Die Ansicht, die z. B. in Preufsen in den Kreisen der Regierung und bei den hervorragenden Vertretern des Volksschulwesens über die Verwendung von Lehrerinnen in Volksschulen herrschten, läfst das Protokoll der bekannten Konferenz vom 11. Juni 1872 erkennen. In dieser vom Unterrichtsministerium einberufenen Konferenz kam auch die Frage der Verwendung von Lehrerinnen zur Sprache bei Gelegenheit der Besprechung über die Trennung der Geschlechter in der Volksschule. Von verschiedenen Mitgliedern der Konferenz wurde die Ansicht, dafs eine Trennung der Geschlechter von einem bestimmten Lebensjahre an wünschenswert wäre, damit begründet, dafs es besser sei, für den Mädchenunterricht von dieser Zeit an Lehrerinnen heranziehen zu können. Es heifst da in dem Protokoll wörtlich: »Für die Trennung wurde namentlich angeführt, es könnten Lehrerinnen angestellt werden, welche zugleich Unterricht in weiblichen Handarbeiten erteilten; Lehrerinnen nähmen mit einem niedrigeren Gehalte vorlieb.

Fälle, in denen eine Lehrerin im Disziplinarwege habe entlassen werden müssen, seien sehr selten, und die Schulen, an denen Lehrerinnen arbeiteten, leisteten nicht selten, namentlich in Geschichte und Geographie, Besseres als Knabenschulen. Als bedenklich wurde bezeichnet, dafs die Lehrerinnen im Gesang meist weniger leisteten und nicht die Zähigkeit und Ausdauer der Lehrer besäfsen, wenn sie alt würden.« Man sieht also, die Vorzüge der Lehrerinnen wurden darin gesucht, dafs sie billiger waren, dafs ihre Anstellung eine schultechnische Erleichterung des Handarbeitsunterrichtes bedeutete und dafs sie sich im ganzen pflichttreuer in den Organismus der Schule einfügten, jedenfalls aber irgend welche ernsteren Verletzungen der Berufspflichten bei ihnen verhältnismäfsig seltener vorkamen. Der Gesichtspunkt, dafs abgesehen vom Handarbeitsunterricht die Lehrerin für den Mädchenunterricht geeigneter sei als der Lehrer, kam in der Konferenz nicht zur Geltung. Allerdings werden nicht alle der anwesenden Schulmänner schon Erfahrungen mit ordnungsmäfsig vorgebildeten Lehrerinnen gemacht haben: Denn die Zahl der Lehrerinnen an Volksschulen betrug um die Zeit in Preufsen nur etwa 3000. Immerhin äufserte sich die Meinung der Behörden über die Befähigung der Lehrerinnen, wie wohl auch der tatsächlich bestehende Lehrermangel, in einer sehr raschen Vermehrung der im Volksschuldienst beschäftigten Lehrerinnen. Im Jahre 1879 gab es in Preufsen bereits 5050. In den andern Ländern setzte die Anstellung von Lehrerinnen in Volksschulen zum Teil erst später ein, z. B. in Sachsen, verlief auch vielfach in anderer Progression, aber eine mehr oder minder starke Vermehrung weiblicher Kräfte ist überall und in allen Schulgattungen festzustellen.

Diese Vermehrung der Lehrerinnen rief in Lehrerkreisen eine unausgesetzte kritische Erörterung über ihre Leistungen und ihren Wert für die Entwicklung der Schule hervor. Die alten, schon in den dreifsiger Jahren vorgebrachten Argumente wurden erneuert. Die physische Geeignetheit der Frau für den Lehrberuf wurde ebenso entschieden bestritten wie die Zulänglichkeit ihrer geistigen Eigenschaften, ihres Verstandes und Willens. Die Lehrerversammlung zu Hamburg 1880 sprach ihre Ansicht in einer These aus, derzufolge die Lehrerin nur zur Erteilung des Handarbeitsunterrichts zuzulassen sei. So sehr diese Stellungnahme, bewufst oder unbewufst, durch die Tatsache bestimmt wird, dafs es sich um eine aufsteigende Konkurrenz im Schuldienst handelt — wie das z. B. damals Wichard Lange und später Firnhaber in seinem Artikel »Lehrerin« in Schmids Encyklopädie auch betont haben — so ist doch auch zuzugeben, dafs die Leistungen der Lehrerin sowohl durch ihre gerade dem Volksschuldienst im allgemeinen wenig angepafste Vorbildung, wie durch alle die Rückständigkeiten litten, die den Frauen bei ihrem ersten Eintritt ins Berufsleben noch anhafteten, und die sie naturgemäfs erst in allmählicher Anpassung an die neuen Ansprüche überwinden lernten.

Was nun die höheren Schulen betrifft, so wurde der Kampf um die Berechtigung der Lehrerinnen im Mädchenschulwesen in dem Mafse heftiger, als die öffentlichen höheren Mädchenschulen sich vermehrten und ihre Vertreter darnach strebten, sie dem höheren Unterrichtswesen als eine fest umrissene Schulkategorie einzufügen. Natürlich war die Erfüllung dieses Wunsches von der Qualifikation des Lehrkörpers abhängig, und die bis dahin nur seminaristisch vorgebildeten Lehrerinnen hätten, wenn man sie auf der Oberstufe beschäftigt hätte, der höheren Mädchenschule zweifellos den Stempel einer Schule niederen Ranges aufgedrückt. Von diesem Gesichtspunkte aus wäre die Gegnerschaft der Leiter höherer Mädchenschulen gegen die Mitwirkung der Lehrerinnen begreiflich gewesen, wenn sich diese Gegnerschaft einerseits mindestens ebenso entschieden gegen die seminaristisch gebildeten Lehrer gewendet hätte, und wenn man andrerseits sich im Prinzip für die Erziehung der Mädchen durch Frauen ausgesprochen und den Lehrerinnen geholfen hätte, die notwendige Befähigung für den Unterricht auf der Oberstufe höherer Mädchenschulen zu erwerben. Davon aber war keineswegs die Rede. Als im Jahre 1872 die bekannte Konferenz der deutschen Mädchenschulpädagogen in Weimar über eine einheitliche Gestaltung des höheren Mädchenschulwesens beriet, wurden in Bezug auf den Lehrkörper folgende Thesen

angenommen: »Das Lehrkollegium besteht aus einem wissenschaftlich gebildeten Direktor, wissenschaftlich gebildeten Lehrern, aus erprobten Elementarlehrern und geprüften Lehrerinnen.« In der Begründung, die diese These in der dem Unterrichtsministerium eingereichten Denkschrift erfahren hat, heifst es, dafs das Zusammenwirken von Lehrern und Lehrerinnen der Idee der Erziehungsaufgabe der höheren Mädchenschulen entspreche und deshalb »die Anstellung von Lehrerinnen, die für höheren oder für Elementarunterricht geprüft sind, nicht allein zulässig, sondern zu fordern sei«. Allerdings wird hinzugefügt, dafs die Frage über die Ausdehnung, welche der Mitwirkung von Lehrerinnen einzuräumen sei, noch weiterer Erfahrung anheim gegeben werden müsse. »Tatsache ist«, fährt die Denkschrift fort, »dafs es recht tüchtige Elementarlehrerinnen und ebenfalls strebsame denkende und geschickte Lehrerinnen gibt, welche für höheren Unterricht geprüft, für deutschen Unterricht, für Geographie, selbst für Geschichte in den unteren und mittleren Klassen und auch solche, welche für die fremden Sprachen neben Lehrern bis in die oberen Klassen mit sicherem Erfolge verwendet werden können.« Es wird betont, dafs die geringe Zahl der auf diese Weise verwendbaren Lehrerinnen nicht auf die Befähigung des weiblichen Geschlechtes, sondern vielmehr auf die mangelhafte Gelegenheit zur Vorbildung zurückzuführen sei.

In einer Denkschrift, die im Gegensatz zu diesem Verein für das höhere Mädchenschulwesen den Staatsregierungen von einem Berliner Verein für höhere Töchterschulen eingereicht wurde — ein Verein, in dem die Privatschulen vor allem vertreten waren — wird die Bedeutung der Lehrerinnen auch für die Oberklassen der höheren Mädchenschulen sehr viel energischer betont und für die Ausbildung solcher Lehrerinnen zum höheren Lehrfach die Errichtung staatlicher Anstalten »Lehrerinnenakademien« gefordert.

Die Konferenz, die vom Ministerium im August 1873 in Berlin einberufen wurde, um Richtlinien für eine Vereinheitlichung der höheren Mädchenschule festzulegen, stellte sich wie in allen andern wesentlichen Punkten auch in Bezug auf die Lehrerinnenfrage im ganzen auf den Boden der Weimarer Beschlüsse. Zwar wurde von einigen weiblichen Mitgliedern der Konferenz gefordert, dafs im Interesse der weiblichen Erziehung eine Frau an der Spitze der höheren Mädchenschule stehen solle; aber diese Forderung fand vielseitigen Widerspruch und kam in den Thesen nicht zum Ausdruck.

Die Lehrerinnenfrage lebte als eine vielbesprochene Streitfrage im Verein für das höhere Mädchenschulwesen fort. Sie kam noch einmal auf der Versammlung in Dresden 1875 und in Köln 1876 zur Besprechung und führte zu geradezu tumultuarischen Szenen, bis zwischen den beiden vorgeschlagenen Fassungen einer These, von denen die eine die Mitarbeit der Lehrerin auf der Oberstufe für »unentbehrlich«, die andere sie für »zulässig« erklärte, ein Kompromifs geschlossen wurde, bei dem man sich auf die Bezeichnung »wünschenswert« einigte. Es wurde dann weiterhin mit einer ganz knappen Majorität die richtige und im Interesse der höheren Mädchenschule notwendige Bedingung angenommen, dafs die Vorbildung der Lehrerinnen der der Realschullehrer erster Ordnung gleichkommen müsse.

Immerhin blieb die Beteiligung der Lehrerinnen am Unterricht der öffentlichen höheren Mädchenschulen noch sehr gering, während sie im Privatschulwesen natürlich durchaus vorherrschte. Die Mängel, die durch dieses Fehlen des weiblichen Einflusses im höheren Mädchenschulwesen entstanden oder bestehen blieben, wurden im Publikum und besonders in den Kreisen der Frauen lebhaft empfunden. Im Jahre 1887 reichte eine Anzahl Berliner Frauen dem Unterrichtsministerium und dem Abgeordnetenhaus eine Petition ein, in der die folgenden Wünsche ausgesprochen wurden. 1. Es möge dem weiblichen Element eine gröfsere Beteiligung an dem wissenschaftlichen Unterricht auf der Oberstufe der öffentlichen höheren Mädchenschulen gegeben und namentlich Religion und Deutsch in Frauenhand gelegt werden. 2. Es möchten von Staats wegen Anstalten zur Ausbildung wissenschaftlicher Lehrerinnen für die Oberklassen der höheren Mädchenschulen errichtet werden. In einer Denkschrift von Helene Lange: »Die höhere

Mädchenschule und ihre Bestimmung« wurden diese Forderungen eingehend begründet. Die Einrichtung einer solchen Ausbildungsanstalt für das höhere Lehrfach dachte sich die Verfasserin damals nach dem Vorbilde etwa der englischen Frauen-Colleges. An die Stelle eines ausschliefslich wissenschaftlichen Studiums sollte eine mehr auf die Zwecke des Unterrichts und der Erziehung zugeschnittene Vorbildung treten. Die Denkschrift erregte einen Sturm der Entrüstung in Lehrerkreisen, und der Deutsche Verein für das höhere Mädchenschulwesen verhandelte im folgenden Jahre noch einmal über die Lehrerinnenfrage. Im Anschlufs an einen Vortrag über »die erziehliche Aufgabe der höheren Mädchenschule« wurden von der Versammlung folgende Thesen angenommen: »Die Schule, besonders die Mädchenschule, hat sich zum Vorbild das Elternhaus zu nehmen. Da das Haus nicht allein im stande ist, die erziehlichen Aufgaben zu erfüllen, so kann sie der vereinigten erziehlichen Einwirkung von Lehrer und Lehrerinnen, also des männlichen und weiblichen Einflusses, nicht entbehren. Die erziehliche Aufgabe der Schule ist in der Weise am besten zu lösen, dafs auf der Unterstufe vorwiegend Lehrerinnen unterrichten, auf der Mittelstufe Lehrer und Lehrerinnen sich in den Einflufs teilen, auf der Oberstufe aber der männliche Einflufs überwiege.«

Da die Lehrerinnen sahen, dafs ein tatkräftiges Interesse an der Entwicklung ihres Standes in den Kreisen der Lehrer nicht zu erhoffen war, so erwachte der Wunsch in ihnen, eine eigene korporative Vertretung zu besitzen, um ihren Forderungen in Bezug auf verbesserte Ausbildungsangelegenheiten und vermehrte Verwendung im Schulwesen gröfseren Nachdruck geben zu können. Eine Verbindung zwischen den deutschen Lehrerinnen, die erste Verbindung, die geschaffen wurde, vermittelte seit 1885 die von Marie Loeper-Housselle begründete Zeitschrift »die Lehrerin in Schule und Haus«, deren Hauptzweck es war, die Lehrerinnen selbst zu öffentlicher Vertretung ihrer Interessen zu erziehen, indem sie ihnen ein Organ zu gegenseitiger Aussprache bot. Auf Anregung der Herausgeberin entschlossen sich dann im Jahre 1890 Auguste Schmidt, die Führerin des Allgemeinen Deutschen Frauenvereins und Helene Lange, die Verfasserin der Denkschrift über die höhere Mädchenschule, die deutschen Lehrerinnen zur Begründung des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins zusammenzurufen. (S. auch den Artikel Lehrerinnenvereine.) Bei dieser Versammlung, die zu Pfingsten 1890 in Friedrichroda stattfand, begründete Frau Loeper-Housselle die Forderungen der Lehrerinnen in Bezug auf ihre Beteiligung an der Volksschule und Fortbildungsschule, Helene Lange die gleichen Forderungen im Hinblick auf die höhere Mädchenschule. In den Satzungen, auf Grund deren der Verein sich konstituierte, werden in erster Linie die folgenden Ziele genannt: »gröfsere Beteiligung an der Volksbildung, eine zu einem gründlichen Unterricht an den oberen Klassen der Mädchenschulen befähigende Vorbildung, eine gröfsere Beteiligung am wissenschaftlichen Unterrichte in den oberen Klassen aller Mädchenschulen.« Die Zahl der Lehrerinnen, die sich um dieses Programm scharte, vermehrte sich aufserordentlich rasch. Schon nach dem ersten Jahre zählte der Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein ca. 3000 Mitglieder, und er stieg bis heute auf die Zahl von etwa 18000. Die erste Forderung, deren Erfüllung der Verein erstrebte, war die in der Denkschrift von 1887 bereits ausgesprochene, dafs man den Lehrerinnen die Möglichkeit geben möchte, sich eine Bildung anzueignen, die sie zum Unterrichte auf der Oberstufe der höheren Mädchenschulen befähigte. Diese Forderung nahm nun auch der Verein für das höhere Mädchenschulwesen auf Anregung von Fräulein Vorwerk auf, die auf der Generalversammlung des Deutschen Vereins im Jahre 1890 in einem Vortrage »die Fortbildung der Lehrerinnen«, einen Plan für die Errichtung zweijähriger wissenschaftlicher Kurse entwarf und von der Versammlung mit der praktischen Durchführung dieses Planes beauftragt wurde. Eine solche Anstalt für die wissenschaftliche Fortbildung der Lehrerinnen bestand nun schon in Verbindung mit dem Victorialyceum in Berlin seit dem Jahre 1888. Es konnten dort Lehrerinnen ein dreijähriges Fachstudium betreiben und daraufhin ein Examen ablegen, zu dem die königliche Regierung einen Kommissar entsandte. Auf

Anregung von Fräulein Vorwerk bildete sich nun eine zweite derartige Anstalt in Göttingen, die in zwei Jahreskursen die Lehrerinnen in zwei wissenschaftlichen Fächern zu einem Examen führen wollte, an das dann die Lehrbefähigung für die Oberstufe der höheren Mädchenschulen geknüpft werden sollte.

Diese Anstalten bekommen nun ein festes Ziel durch die Bestimmungen der preufsischen Regierung von 1894, die sich auf die Neugestaltung der höheren Mädchenschule und die Vorbildung der hier zu verwendenden Lehrerinnen bezogen. Die Bedeutung dieser Bestimmungen für die Lehrerinnenfrage liegt zunächst darin, dafs die Verwendung der Lehrerinnen auf der Oberstufe von Mädchenschulen ausdrücklich verlangt, und bestimmt wurde, dafs das Ordinariat mindestens von einer der drei oberen Klassen in der Hand einer Lehrerin zu liegen habe, und dafs weiterhin dem Direktor eine »Gehilfin« für die erziehlichen Fragen der Schule zur Seite gestellt werden sollte. Die Oberlehrerinnenbildung sollte sich diesen Bestimmungen gemäfs folgendermafsen gestalten: die Zulassung zur Prüfung setzt eine fünfjährige Dienstzeit voraus und ein Studium, für dessen Dauer keine bestimmte Zeit obligatorisch gemacht wurde, das aber den Anforderungen der Prüfung entsprechend 2—3 Jahre umfassen mufste. Von den für die Mädchenschule in Betracht kommenden wissenschaftlichen Fächern mufsten die Bewerberinnen zwei wählen, in denen sie eine mündliche Prüfung zu bestehen hatten, während eine wissenschaftliche Arbeit aus einem der beiden Fächer abzuliefern war. Bestimmte Anforderungen wurden in Bezug auf die nachzuweisenden Kenntnisse noch nicht formuliert; die Bestimmungen enthielten nur die allgemeine Angabe, dafs die Kandidatinnen die Befähigung zu selbständiger wissenschaftlicher Arbeit auf ihrem Gebiet zeigen müfsten. Es lag also bei dieser unbestimmten Formulierung in den Händen der Prüfungskommission einerseits, der Ausbildungsanstalten andrerseits, und natürlich vor allem der Lehrerinnen selbst, ob dieses Examen den Charakter einer wissenschaftlichen Prüfung erreichen oder auf das Niveau etwa des Mittelschullehrerexamens herabsinken würde. Das gröfste Verdienst an der Hebung des Oberlehrerinnenexamens haben zweifellos die Lehrerinnen selbst, die trotz der teilweise ziemlich niedrig und elementar gehaltenen Anforderungen sich ein eigenes Ideal in Bezug auf die Wissenschaftlichkeit ihrer Bildung setzten und es zu erreichen strebten. Ihren Leistungen ist es auch vor allem zu danken, wenn die im Jahre 1900 erfolgende spezialisierende Prüfungsordnung für wissenschaftliche Lehrerinnen (s. den 2. Abschnitt dieses Artikels unter »Preufsen«) dem Oberlehrerinnenexamen den Charakter einer wissenschaftlichen Prüfung endgültig verlieh.

Der Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein setzte sofort nach Erlafs der Bestimmungen von 1894 eine Kommission ein, die einen Weg für die Ausbildung der Oberlehrerinnen festzustellen unternahm. Ihre Ansichten, die in einem ausführlichen Protokoll niedergelegt wurden, unterschieden sich von den Bestimmungen von 1894 in verschiedener Hinsicht, vor allem in Bezug auf die Voraussetzungen für den Beginn des Studiums. Die Kommission hielt die seminaristische Vorbildung nicht für eine zweckmäfsige Grundlage eines späteren Studiums, da sie naturgemäfs andere Ziele zu verfolgen und andere Aufgaben zu erfüllen habe, als die zum Studium notwendigen Vorkenntnisse zu vermitteln. Diese Vorkenntnisse müssen nach Ansicht der Kommission die gleichen sein, die von den männlichen Studierenden in den höheren Schulen erworben sind; die Oberlehrerinnenbildung mufs also aufbauen auf einer abgeschlossenen Gymnasialbildung. Für die von den Lehrerinnen vorzugsweise gewählten Fächer wird das Realgymnasium eine zweckmäfsige Grundlage abgeben. Nach Abschlufs der Gymnasialbildung jedoch sollte das Studium sofort beginnen; die Bestimmung, dafs die Lehrerinnen erst fünf Jahre Praxis hinter sich haben sollten, wurde sowohl als unzweckmäfsig für das Studium wie auch als störend für die Schule empfunden, der die jungen Lehrerinnen, nachdem sie kaum eingearbeitet sind, wieder für einige Jahre entzogen werden.

Dafs bei der Fortentwicklung des Mädchenschulwesens, insbesondere bei der Gründung von gymnasialen Anstalten für Mädchen die in dieser Weise geschaffene

Bildung der Lehrerinnen nicht ausreichend blieb, liegt auf der Hand. Man bedurfte für diese neuen Schulen solcher Lehrerinnen, die den Bildungsgang der Lehrer an den höheren Knabenschulen durchgemacht hatten. Die Zulassung der Frauen zum Examen für das höhere Lehrfach wurde deshalb von den Lehrerinnen sowohl als den an der Frauenbildung interessierten Frauenkreisen immer wieder gefordert. Sie ist jetzt in allen deutschen Bundesstaaten gewährt. Damit ist eine neue Kategorie von Lehrerinnen geschaffen, die wohl allmählich an die Stelle der auf seminaristischer Grundlage ausgebildeten Oberlehrerinnen treten wird.

Aber auch in anderer Richtung beeinflufste die Entwicklung der Mädchenbildung und des Lehrerinnenstandes die Lehrerinnenbildung. Zunächst erhoben die Volksschullehrerinnen immer dringender die Forderung nach einer vollständigen Angleichung ihrer Vorbildung an die der Lehrer. Dabei ergaben sich eine Reihe von Fragen und Bedenken, die mit der Vielfältigkeit der Aufgaben zusammenhingen, die bisher das Lehrerinnenseminar zu lösen hatte. Die erste Frage ist die, ob eine vollständige Trennung der Ausbildung von Lehrerinnen für die Volksschule und von Lehrerinnen für die Unter- und Mittelklassen höherer Mädchenschulen eintreten solle. Eine zweite Frage ist die nach dem Unterbau, auf den die Seminarbildung sich gründen solle, und eine dritte schliefslich nach der Zeit, die ihr gewidmet werden mufs. Daneben erheben sich die gleichen Probleme der inneren Organisation des Studienbetriebs, wie bei der Lehrerbildung, besonders hinsichtlich der Angliederung der methodischen und fachlichen Ausbildung an die wissenschaftliche. Was die erste Frage betrifft, so ist sie von den Lehrerinnen selbst fast durchgehend verneint worden. Die korporativen Vertretungen des Lehrerinnenstandes, z. B. der Landesverein preufsischer Volksschullehrerinnen, haben sich übereinstimmend mit den einzelnen Stimmen, die sich in der pädagogischen Presse aus Lehrerinnenkreisen zu dem Thema geäufsert haben, gegen die Notwendigkeit einer solchen Spezialbildung für die Volksschule einerseits, für die Elementarklassen höherer Mädchenschulen andrerseits erklärt. Mindestens hat man eine solche Differenzierung innerhalb der drei Jahre, die bisher die Seminarbildung in Anspruch nahm, nicht für notwendig gehalten. Es hat sich nur die Frage erhoben, ob nicht den Aspirantinnen in einem vierten Jahr Gelegenheit gegeben werden könnte, sich durch eine Fortbildung in einzelnen Fächern die Befähigung für die Mittelklassen der höheren Mädchenschulen einerseits, und für diejenigen Ämter des Volks- und Fortbildungsschulwesens andrerseits zu verschaffen, für die man Lehrer mit dem sog. Mittelschulexamen vorzuziehen pflegt, oder für die, wie etwa für den wissenschaftlichen Unterricht an Handelsschulen und Gewerbeschulen, besondere Fachkenntnisse notwendig sind. — Eine weitere Frage ist die nach dem Unterbau, auf dem sich die Fachbildung aufbaut; sie hängt in gewisser Weise auch mit der Angliederung der Fachbildung an die allgemein-wissenschaftliche zusammen. Bis jetzt baut das Seminar entweder auf Volksschule und Präparandenanstalt, oder aber auf der höheren Mädchenschule auf. Beide Schulen gewähren nicht eine soweit reichende Allgemeinbildung, dafs das Seminar seine Aufgaben ausschliefslich in der pädagogisch-methodischen Schulung sehen dürfte. Es ergibt sich also die Notwendigkeit, neben der Fachbildung die Erweiterung der Kenntnisse in allen Schulfächern fortzusetzen. Da diese Umstände vielfach zu einer Überlastung des Seminarbetriebs führten, oder auch zu einer Verkümmerung der methodischen Ausbildung — denn die allgemeinwissenschaftlichen Fächer beanspruchen, schon weil sie Prüfungsfächer sind, bis zum Schlufs die Energie und das Interesse, so ist vielfach der Wunsch ausgesprochen, Allgemeinbildung und Fachbildung entweder im Seminar selbst zu trennen oder das Seminar auf einer Grundlage aufzubauen, die ihm gestattet, auf die Fortführung der Allgemeinbildung zu verzichten. Eine solche Grundlage würde eine der höheren Lehranstalten, in erster Linie wohl die Oberrealschule oder das Realgymnasium sein. Für die Lehrerinnenbildung hat die Frage des Unterbaus deshalb durch die Entstehung der gymnasialen Anstalten für Mädchen und vor allem durch die Neuorganisation des höheren Mädchenschulwesens in Preufsen praktische Bedeutung

gewonnen. Es ist die Möglichkeit erörtert, die „Oberlyzeen", die in Preufsen geschaffen werden sollen, (s. den Artikel Mädchen-Gymnasien) zur Grundlage der Lehrerinnenbildung zu machen, die dann in ein bis zwei Jahren eigentlicher Fachbildung abgeschlossen werden könnte. Dieser Vorschlag würde die Analogie zu dem Plan sein, die Lehrerbildung ganz auf das Abiturium einer Oberrealschule, statt auf Volksschule und Präparande zu gründen. Immerhin müfste dieser letzte Weg, schon um die notwendige Zahl von Lehrerinnen zur Verfügung zu stellen, daneben als zweite Möglichkeit beibehalten werden. Der Landesverein preufsischer Volksschullehrerinnen hat auf seiner Generalversammlung im Jahre 1905 folgende Beschlüsse in Bezug auf die Lehrerinnenbildung gefafst: 1. Die Ausbildung der Volksschullehrerinnen und der Volksschullehrer mufs gleich sein. 2. Die gleiche Vorbildung kann erfolgen: a) in getrennten staatlichen Seminaren, welche den gleichen Lehrplan und die gleiche Prüfungsordnung haben; b) in gemeinsamen staatlichen Seminaren, daher müssen die Lehrerseminare den Lehrerinnen geöffnet werden; c) den städtischen und privaten Lehrerinnenseminaren mufs der Lehrplan der Lehrerseminare auferlegt werden. 3. Die Seminare müssen viel mehr als sonst Fachschulen sein, d. h. Pädagogik mufs im Mittelpunkt des Unterrichtes stehen. 4. Wenn die Seminare mehr Fachschulen sein sollen, so müssen sie in Bezug auf gedächtnismäfsige Aneignung des Stoffes entlastet werden. 5. Daher mufs sich das Seminar auf einer Schule aufbauen, welche die Schülerinnen mit der nötigen Allgemeinbildung ausgerüstet hat. 6. Angesichts des heutigen Standes unserer Bildungsanstalten mufs der Zugang zum Lehrerinnenberuf ein doppelter sein: a) der erste Zugang mufs geschaffen werden durch eine zu einer Realschule ausgestaltete höhere Mädchenschule; b) Präparandenanstalten sind den Mädchen in Stadt und Land zu öffnen oder ein Präparandeum für Mädchen zu schaffen, das den aus anderen Schulen eintretenden Schülerinnen eine gleichwertige Ausbildung vermittelt. 7. Das Seminar mufs eine Fremdsprache obligatorisch, die zweite und Latein fakultativ in seinen Lehrplan aufnehmen. 8. Um die Überlastung der Seminaristinnen zu verhindern, müssen in einigen Fächern ein Jahr vor der Entlassung Prüfungen stattfinden, wie es auch in den Lehrerseminaren der Fall ist. 9. Die Dauer der Seminarzeit mufs 4 Jahre betragen. 10. Der Unterricht im Seminar liege in der Hand von durch Seminar und Universität gebildeten Lehrern und Lehrerinnen. 11. Fachkurse für Handarbeit, Hauswirtschaft, Turnen und Zeichnen seien an das Seminar angegliedert, ohne dafs darum der Zeichen- und Turnunterricht aus dem Lehrplan des Seminars verschwinde. Diese Kurse können nach Ablegung der wissenschaftlichen Prüfung durchgemacht werden. — Die körperliche Ausbildung der Lehrerin ist durch Schwimmen, Turnen und Spielen nachdrücklich zu pflegen. 12. Die Lehrerin mufs zur zweiten Prüfung verpflichtet sein und zur Mittelschullehrer- und Rektoratsprüfung zugelassen werden, solange diese vom Lehrer verlangt werden. 13. Das Prüfungszeugnis berechtigt die Lehrerin zum Universitätsstudium.

Neben diesen Bestrebungen zur Reform der Seminare haben sich durch die Entstehung und Entwicklung des weiblichen Fortbildungsschulwesens ganz neue Aufgaben fachlicher Lehrerinnenbildung ergeben. Wie weit ihnen durch allgemeine Veranstaltungen schon Rechnung getragen ist, ergibt die Darstellung des gegenwärtigen Standes der Lehrerinnenbildung in den deutschen Bundesstaaten, von dem in den folgenden Abschnitten ein Überblick gegeben wird.

II. Der gegenwärtige Stand der Lehrerinnenbildung. 1. Preufsen und die kleineren nord- und mitteldeutschen Bundesstaaten. a) Prüfung für Volksschulen, mittlere und höhere Mädchenschulen. Die Lehrerinnenbildung in Preufsen ist durch die Prüfungsordnung vom 24. April 1874 in ihren Fächern und Lehrzielen festgelegt worden. Allerdings läfst diese Prüfungsordnung in ihrer sehr allgemeinen Fassung und ihren seither bedeutend überholten Anforderungen auf den wirklichen Charakter der Lehrerinnenbildung in Preufsen nur sehr unzulängliche Rückschlüsse zu. Als diese Prüfungsordnung erlassen wurde, war es noch möglich, ja sogar im weiten Umfange durchaus üblich, in einem Jahre die Reife für das Lehrerinnenexamen zu er-

werben. Seitdem ist eine Vorbildung von drei Jahren obligatorisch geworden, ohne dafs die Prüfungsordnung selbst wesentliche Veränderungen erfahren hat, schon das ein Beweis dafür, dafs sowohl der Unterricht in den Seminaren wie auch die Praxis der Lehrerinnenprüfung erheblich über ihre Ziele hinausgegangen ist. Eine Seminarordnung, wie sie für die preufsischen Lehrerseminare seit 1898 besteht, gibt es für die Lehrerinnenseminare nicht; es ist also nicht anzunehmen, dafs die Arbeit in den bestehenden Seminaren durchgehend gleichwertig und einheitlich ist, ebensowenig wie die in den Prüfungen gestellten Anforderungen diesen Charakter tragen werden. Eine Neuordnung des Lehrerinnenprüfungswesens steht in Preufsen auch unmittelbar bevor. Der gegenwärtige Zustand, soweit sich Allgemeines darüber sagen läfst, zeigt folgende Merkmale:

Ein Unterschied in der Prüfung der Volksschullehrerinnen und der Lehrerinnen an höheren Schulen wird nur insofern gemacht, als die Anforderungen in deutscher Literatur und Geschichte für die Lehrerinnen, welche die Fakultät für mittlere und höhere Mädchenschulen erwerben wollen, etwas weiter gehen; aufserdem ist bei den Volksschullehrerinnen die Prüfung im Französischen nur fakultativ und beschränkt sich dann auf korrekte Aussprache, Bekanntschaft mit den Hauptregeln der Grammatik und die Fähigkeit, ein leichtes Sprachstück ohne erhebliche Fehler aus dem Französischen in das Deutsche und umgekehrt zu übertragen. Bei den Lehrerinnen für höhere Schulen sind Französisch und Englisch obligatorische Prüfungsfächer; die Anforderungen richten sich auf korrekte Aussprache, Kenntnis der Grammatik und Sicherheit in der Anwendung derselben, die Fähigkeit, die in höhere Mädchenschulen eingeführten Schriftsteller ohne Vorbereitung zu übersetzen und leichte Stoffe im wesentlichen richtig sowohl mündlich wie schriftlich darzustellen, aufserdem allgemeine Kenntnis der Literaturgeschichte. Diese Fähigkeiten und Kenntnisse werden aufser in der mündlichen Prüfung durch ein Excercitium nachgewiesen, an dessen Stelle aber auch auf Wunsch der Bewerberin eine freie Arbeit treten kann (Erlafs vom 15. Januar 1901). Die schriftliche Prüfung erstreckt sich aufserdem auf einen deutschen Aufsatz und einige leichte Rechenaufgaben. Das Alter der Zulassung zum Lehrerinnenexamen ist das vollendete 19. Jahr. In jeder Provinz werden jährlich mindestens zwei Prüfungen abgehalten. Die Kommission besteht aus einem Vertreter des Provinzial-Schul-Kollegiums als Vorsitzenden und aus drei bis fünf anderen vom Oberpräsidenten der Provinz ernannten Mitgliedern, vorzugsweise Regierungsschulräten, sowie Direktoren, Lehrern und Lehrerinnen der öffentlichen höheren Mädchenschulen und der Seminare. Die meisten deutschen Bundesstaaten haben mit Preufsen und untereinander über die gegenseitige Anerkennung der Lehrerinnenprüfung ein Abkommen getroffen. Das gleiche gilt auch in Bezug auf einzelne Fachprüfungen und in einzelnen Fällen auch in Bezug auf die Oberlehrerinnenprüfung.

Die Zahl der in Preufsen bestehenden Lehrerinnenseminare ist nicht mit Sicherheit anzugeben, da eine gesonderte Statistik über sie nicht geführt wird; die amtliche Statistik verzeichnet sie mit den Lehrerseminaren. Es bestehen in Preufsen 13 staatliche Lehrerinnenseminare, von denen 5 evangelisch, 6 katholisch und 2 paritätisch sind. Die weit überwiegende Zahl der städtischen und privaten Lehrerinnenbildungsanstalten läfst sich, wie gesagt, nicht genau feststellen; da aber die meisten von ihnen mit höheren Mädchenschulen verbunden sind, so läfst sich eine annähernd zutreffende Zahl aus der Statistik der öffentlichen und privaten höheren Mädchenschulen gewinnen. Hier sind nun 45 öffentliche und 44 private höhere Mädchenschulen mit Lehrerinnenbildungsanstalten verbunden; rechnet man eine sicherlich nicht sehr hoch anzunehmende Zahl selbständiger Lehrerinnenseminare hinzu, so wird die Gesamtsumme der Lehrerinnenbildungsanstalten in Preufsen über 100 nicht weit hinausgehen. Die überwiegende Zahl der Seminare sind nicht mit Internat verbunden.

Über den Unterrichtsbetrieb läfst sich, wie gesagt, Allgemeingültiges kaum sagen. Die grofse Mehrzahl der bestehenden Lehrerinnenseminare bereitet zugleich für höhere Schulen und für Volksschulen vor, und eine grofse Zahl der Lehrerinnen erwirbt die Fakultät für höhere und mittlere

Mädchenschulen, auch wenn sie nachher vielleicht nur in den Volksschuldienst eintreten. Es entspricht aber der Entwicklung des Lehrerinnenbildungswesens, dafs die Anforderungen in den beiden Lehrgängen sich immer mehr differenziert haben, so dafs man jetzt schon einzelne Volksschullehrerinnenseminare mit der besonderen und ausschliefslichen Abzweckung auf die Anforderungen der Volksschule eingerichtet hat. Die Schülerinnen der preufsischen Lehrerinnenseminare gehen zum weitaus gröfseren Teile aus der höheren Mädchenschule hervor. Staatliche Präparanden, die den Übergang von der Volksschule zum Lehrerinnenseminar vermitteln, gibt es für die Lehrerinnen nicht; doch hat man sich, um auch den Volksschülerinnen den Eintritt in das Lehrerinnenseminar zu ermöglichen, genötigt gesehen, mit einzelnen Seminaren zweijährige Vorkurse zu verbinden, die also eine Art Präparande darstellen. Als typisch für eine solche Vorschule darf folgende Stundentafel angesehen werden:

No.	Unterrichtsgegenstände	Klasse II	Klasse I
1.	Religion { evangelisch	3	3
	Religion { katholisch	3	3
2.	Deutsch	4	4
3.	Englisch	4	4
4.	Geschichte	2	2
5.	Erdkunde	2	2
6.	Rechnen	3	3
7.	Naturkunde	3	3
8.	Zeichnen	2	2
9.	Schreiben	2	2
10.	Handarbeiten	2	2
11.	Gesang	1	1
12.	Turnen	2	2
	Sa. der wöchentl. Unterrichtsstunden	30	30

Allgemeine Forderungen über den Unterricht in den Lehrerinnenseminaren bestehen nur in Bezug auf die praktisch pädagogische Seite der Ausbildung. Hier bestimmt ein Erlafs vom 15. Januar 1901, dafs eine Bewerberin zur Lehrerinnenprüfung nur dann zuzulassen sei, wenn sie eine ausreichende praktische pädagogische Bildung nachweist. Es wird in diesem Erlafs ein zusammenhängender Übungsunterricht während des dritten Seminarjahres verlangt, der schon im zweiten Seminarjahre durch den Besuch von Musterlektionen und eigene Lehrversuche unter Anleitung des Lehrers vorbereitet wird. Die Hauptzeit fällt im Lehrerinnenseminar der wissenschaftlichen Weiterbildung zu. Über ihre Ziele etwas Abschliefsendes und Allgemeingültiges zu sagen, ist augenblicklich um so schwieriger, als die Lehrerinnenbildung in Preufsen Reformen und Erweiterungen entgegengeht, für die bereits in einzelnen staatlichen Anstalten Versuche gemacht werden. Es sei, um die wissenschaftliche Ausbildung in ihrem Verhältnis zur pädagogischen und im Verhältnis der einzelnen Lehrfächer zueinander zu zeigen, hier die Stundentafel 1. eines Seminars zur Ausbildung von Lehrerinnen für mittlere und höhere Mädchenschulen, 2. eines Volksschullehrerinnenseminars wiedergegeben.

Seminar für Lehrerinnen höherer Mädchenschulen (Hannover)

	I.	II.	III.	Zusammen
Religion	2	2	2	6
Deutsch	4	4	4	12
Französisch	4	4	4	12
Englisch	4	4	4	12
Rechnen	2	2	2	6
Geschichte	2	2	3	7
Geographie	2	1	1	4
Naturgeschichte und Naturlehre	2	2	3	7
Pädagogik*)	6	3	2	11
Zeichnen	—	1	2	3
Schreiben**)	—	1/2	1/2	1
Handarbeit	—	1	1	2
Gesang***)	2	2	2	6
Turnen	1	1	1	3
Zusammen	30 + 1	28 1/2 + 1	30 1/2 + 1	

Da keinerlei Bestimmungen über die Unterrichtsziele der Lehrerinnenseminare bestehen, so läfst sich vielleicht das Bildungsniveau, auf das sie ihre Schülerinnen bringen, am besten ablesen aus einer Zusammenstellung der literarischen Pensen,

*) Dazu kommt wöchentlich je eine Hospitierstunde für die Seminare 1 und 2. und 5 Seminarübungsgruppen mit Schülerinnen.

**) 1/2 St. = 1 St. alle 14 Tage.

***) Es finden wöchentlich 3 Klavier-, Geige- und Orgelstunden statt, an denen die Seminaristinnen abwechselnd teilnehmen.

Volksschullehrerinnenseminar (Burgsteinfurt)

Gegenstände	Klasse III Std.	Klasse II Std.	Klasse I Std.	Bemerkungen
Pädagogik	3	3	3	
Lehranweisung	—	—	[2]	
Lehrproben	—	—	[2]	
Schulunterricht	—	—	[4—6]	
Religion	3	4	3*)	*) 1 Std. Method.
Deutsch	5	5	3*)	*) 1 Std. Method.
Französisch	3	3	3	
Englisch	3*)	3*)	3*)	*) Fakultativ.
Geschichte	2	2	2	
Mathematik	5	4	1*)	*) Methodik.
Naturbeschreibung	2	1	} 1*)	*) Methodik
Physik und Chemie	2	2	}	
Erdkunde	2	2	1*)	*) Methodik.
Zeichnen	2	2	2	
Turnen	2	2	1	
Chorgesang	1	1	1	
Klassengesang	1	1	} 1	
Violine	1	1	}	
Klavier	1*)	1*)	—	*) Fakultativ in Abteilungen.
Weibl. Handarbeiten	1	1	—	
Zusammen	35	34	22	

Aufsätze und freien Arbeiten, die von den Seminaristinnen im Deutschen und in den Fremdsprachen behandelt, sowie einzelner Aufgaben, die bei der Prüfung gelöst wurden:

Gelesen wurde z. B. im Deutschen. Lessing: Hamburgische Dramaturgie (auszugsweise), Philotas, Minna von Barnhelm, Emilia Galotti, Nathan der Weise. — Herder: Sprachenabhandlungen (auszugsweise). Ursachen des gesunkenen Geschmacks, Cid. — Goethe: Goetz, Clavigo, Egmont, Iphigenie, Tasso, Faust, Hermann u. Dorothea, Wilhelm Meister (auszugsweise), Wahrheit und Dichtung (auszugsweise). — Schiller: Dramen, Philosophische Gedichte. Einzelnes aus den Prosaabhandlungen.

Französisch. Victor Hugo: Préface de Cromwell, Hernani; Corneille: Cid, Cinna; Racine: Athalie, Phèdre, Esther, Mithridate; Molière: Précieuses ridicules, le Malade imaginaire, L'Avare; Voltaire: Zaïre; Montesquieu: Lettres Persanes; Mirabeau: Discours choisis; Mme. de Staël: De l'Allemagne; vielfach auch moderne Novellen Daudet: Tartarin de Tarascon, Lettres de mon Moulin; Gréville: Dosia; D'Hérisson: Journal d'un Officier d'Ordonnance usw.

Englisch. Shakespeare: Henry V, Merchant of Venice, Julius Caesar, Richard II, Macbeth; Byron: Prisoner of Chillon, Childe Harold (teilweise); Scott: Kenilworth; Dickens: Sketches, Christmas Carol; Sterne: The Story of Le Fevre; Moore: Paradise and the Peri. Stücke aus Milton, Macauly; Sheridan: Rivals; Rudyard Kipling: Mowgli Stories.

Unter den behandelten Aufsatzthemen waren z. B.: Geistiger Fernverkehr in alter und neuer Zeit. — Die Entwicklung des Nationalgefühls bei den alten Griechen. — Welche Nachteile hatte der Westfälische Friede für Deutschland? — Die Bedeutung Herders für die deutsche Dichtung. — Walter von der Vogelweide, ein deutscher Dichter. — Die Chorlieder in der Antigone und ihr Zusammenhang mit der Handlung. — Bedeutung und Verwendung des beschreibenden und erklärenden Zeichnens für den Unterricht. — Anschaulichkeit, die erste Forderung des Unterrichts usw.

Les souvenirs historiques dans le Voyage aux Pyrénées par Taine. — Comment V. Hugo a-t-il appliqué ses théories dramatiques dans Hernani? — Analyse de Cinna. — L'origine de la langue française. — Mithridate tenant conseil avec ses deux fils. — Jacques Eyssette (Daudet, Le petit Chose). — Les médecins dans le Malade imaginaire. — Donnez une analyse détaillée du poème: la Grève des Forgerons par Coppée. — Montrez quelle influence François I a exercée sur ses contemporains. — Sommaire du discours d'ouverture du cours de langue et de littérature françaises modernes à l'université de Berlin prononcé le 31. Octobre 1901. — Ampère, sa vie et ses mérites.

Analysis of Byron's Prisoner of Chillon. — Fitz James's encounter with Roderick Dhu (Scott, Lady of the Lake). — Give an account of the Insurrection of Monmouth (Macaulay). — The Battle of Philippi (After Shakesp. Jul. Caesar). — Give an analysis of Antony's speech (Jul. Caesar). — Tell what the Third Spirit showed Scrooge (Dickens). — Give the story of Mr. Pickersgill (Marryat). — Henry the Fifth's war with France (Shakesp. Henry V.). — Lydia Languish and Captain Absolute (Sheridan, the Rivals). — Relate Th. Moore's Paradise and the Peri.

Ganz den preufsischen Einrichtungen und Prüfungsordnungen angeglichen ist die Lehrerinnenbildung einer gröfseren Zahl von nord- und mitteldeutschen Bundesstaaten, nämlich: Mecklenburg-Schwerin (1 städt., 4 Privatseminare), Oldenburg (1 Privatseminar), Grofsherzogtum Sachsen (1 städt. Seminar), Sachsen-Meiningen (1 Privatseminar), Sachsen-Coburg (1 herzogl. Seminar), Sachsen-Gotha (2 Privatseminare), Schwarzburg-Sondershausen (1 städt. Seminar), Anhalt (1 herzogl. Seminar).

b) Die wissenschaftliche Prüfung der Lehrerinnen. Die Oberlehrerinnenprüfung

in Preufsen beruht jetzt auf einer Verordnung vom 15. Juni 1900, durch welche die allgemein gefafsten Bestimmungen von 1894 in Bezug auf die einzelnen Fächer ausgeführt sind. Die neue Prüfungsordnung hält wie die alte als Grundlage des fachwissenschaftlichen Studiums die seminaristische Ausbildung und mehrere Jahre praktischer Tätigkeit im Lehrberuf fest. Die Bewerberinnen müssen am Tage des Examens fünf Jahre im Lehrberuf gestanden haben (die Studienzeit eingeschlossen) und mindestens zwei Jahre an preufsischen Schulen oder an Schulen solcher Staaten, mit denen Abkommen in Bezug auf die Anerkennung der Prüfungszeugnisse gemacht sind, unterrichtet haben. Für das Studium wird der Besuch der Universität oder der wissenschaftlichen Fortbildungskurse nicht obligatorisch gemacht; doch sind die Anforderungen in der Prüfung derartige, dafs sie kaum anders als auf dem Wege des Universitätsstudiums bezw. des Besuches der Oberlehrerinnenkurse erfüllt werden können. Zur Abnahme der Prüfung ernennt der Unterrichtsminister Kommissionen an den Orten, an denen sich Anstalten zur Ausbildung von Oberlehrerinnen befinden. Die Bewerberinnen haben zwei Prüfungsfächer zu wählen; in Betracht kommen Religion, Deutsch, Geschichte, Französisch, Englisch, Erdkunde, Mathematik, Botanik und Zoologie, Physik und Chemie, nebst Mineralogie. Bestimmte Kombinationen innerhalb der sprachlich historischen Fächer einerseits, der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer andrerseits werden im Interesse des Studiums und der späteren Verwendung der Lehrerinnen empfohlen. Zu diesen beiden Fächern kommt eine Prüfung in der Philosophie, die sich auf die wichtigsten Tatsachen der Geschichte der Philosophie, sowie auf die Hauptlehren der Logik und der Psychologie erstreckt und den Nachweis verlangt, dafs die Bewerberin eine bedeutende philosophische Schrift mit Verständnis gelesen hat. Die schriftliche Prüfung besteht darin, dafs die Bewerberin aus dem Gebiet eines ihrer beiden Prüfungsfächer eine wissenschaftliche Arbeit anfertigt, zu der sie acht Wochen Zeit erhält. Sie darf dabei ein nicht zu eng begrenztes Stoffgebiet angeben, aus dem ihr eine Aufgabe erwünscht wäre. In Mathematik wird statt der gröfseren Aufgabe eine Klausurarbeit angefertigt, ebenso in einer fremden Sprache, wenn aus deren Gebiet die wissenschaftliche Prüfungsarbeit nicht gewählt ist. Pädagogik ist nicht Prüfungsgegenstand; doch haben die Bewerberinnen den Nachweis zu liefern, dafs sie in ihrem Fache die Methodik der Oberstufe beherrschen. In allen sprachlichen Fächern wird eine übersichtliche Kenntnis der geschichtlichen Entwicklung der Sprache und Bekanntschaft mit den Gesetzen der Phonetik verlangt, ebenso mufs die Bewerberin eine auf eigener Quellenlektüre beruhende Kenntnis der Literaturgeschichte nachweisen und einen bedeutenderen Schriftsteller der modernen bezw. der klassischen Zeit als Spezialstudium in wissenschaftlicher Weise bearbeitet haben. Aufserdem kommt es bei allen historischen Gebieten auf ein Verständnis der Methoden wissenschaftlicher Forschung und der wichtigsten Hilfsmittel dafür an. In der Mathematik, wo Mädchenschule und Lehrerinnenseminar für das Oberlehrerinnenstudium noch gar keine Grundlage geschaffen haben, sind die Anforderungen verhältnismäfsig gering und gehen wenig über die des Abiturientenexamens hinaus; verlangt wird neben der Elementarmathematik Bekanntschaft mit der analytischen Geometrie der Ebene, sowie mit den Grundlehren der Differential- und Integralrechnung. Auch in den Naturwissenschaften sind die Anforderungen verhältnismäfsig niedrige; verlangt wird hier neben den theoretischen Kenntnissen Übung im Experimentieren, im Zeichnen von Formen und mikroskopischen Präparaten. Im ganzen entspricht die Oberlehrerinnenprüfung etwa der Fakultät für die mittleren Klassen der höheren Knabenschulen; sie bleibt in einzelnen Fächern, besonders da keine Gymnasialbildung vorausgesetzt wird, hinter dieser Prüfung zurück, in anderen geht sie etwas darüber hinaus.

Der Vorbildung für das Oberlehrerinnenexamen dienen die in nachstehender Tabelle zusammengestellten Fortbildungskurse (aus Lexis: Unterrichtswesen im Deutschen Reich). Auf gleichzeitigen Besuch der Universität wird bei diesen Fortbildungskursen gerechnet. Sie sind fast durchweg so eingerichtet, dafs sie die Universitätsvorlesungen voraussetzen und den Schülerinnen nur Gelegenheit zu

wissenschaftlichen Übungen geben, nach Art der Universitätsseminare. Die Tabelle gibt auch an, wie weit Staat und Privatfürsorge an der Unterhaltung der bestehenden Fortbildungskurse beteiligt sind.

Die wissenschaftlichen Fortbildungskurse für Lehrerinnen
(Am 1. Dezember 1903)

Name der Kurse	Jahr der Gründung	Dauer des Gesamtkursus	Frequenz der einzelnen Kurse im Wintersemester 1903/04: Religion	Deutsch	Französisch	Englisch	Geschichte	Geographie	Mathematik	Naturwissenschaften	Philosophie	Subventioniert durch:	Die Prüfung bestanden seit Begründung der Anstalt	Schulgeld
1. Viktoria-Lyzeum. Wissenschaftliche Fachstudienkurse für Lehrerinnen in Berlin	1888	2 Jahre (von Oktober 1904 ab 3 Jahre)	10	26	9	9	9	—	15	—	28	das Viktorialyzeum, den Staat	105 Schülerinnen	45 M pro Kursus und Semester
2. Wissenschaftliche Fortbildungskurse f. Lehrerinnen in Bonn	1899	3 Jahre	(kath.) 2	18	11	7	5	2	3	2	sämtliche Schülerinnen	einen von Privaten gesammelten Garantiefonds und den Staat	29 Schülerinnen	5 M pro Stunde und Semester
3. Wissenschaftliche Fortbildungskurse f. Lehrerinnen in Breslau	1900	2½ Jahre	Die Gesamtzahl der Schülerinnen beträgt 23									Beiträge Privater, den Staat	4 Schülerinnen	do.
4. Wissenschaftliche Fortbildungskurse f. Lehrerinnen in Göttingen	1893	2½ Jahre	2	20	16	10	8	—	6	1 Physik, 3 Naturwissenschaften an der Universität	sämtliche Schülerinnen	den Staat	35 Schülerinnen	do.
5. Wissenschaftliche Fortbildungskurse f. Lehrerinnen in Königsberg	1895	2½ Jahre	5	12	6	5	10	—	—	—	16	den Königsberger Lehrerinnenverein, eine Privatperson, den Staat	20 Schülerinnen	do.
6. Wissenschaftliche Fortbildungskurse f. Lehrerinnen in Münster	1899	2½ Jahre	7	19	10	16	18	—	12	—	sämtliche Schülerinnen	die Ordensgenossenschaften, den Staat	30 Schülerinnen	do.

c) Fachprüfungen. α) Handarbeit. Die Prüfung der Handarbeitslehrerinnen ist durch eine Prüfungsordnung vom 22. Oktober 1885 geregelt. Sie ist zugleich praktisch und theoretisch. Die Bewerberinnen müssen ihre technische Geschicklichkeit durch Musterstücke derjenigen Handarbeiten nachweisen, die in der Mäd-

chenschule angefertigt werden. Eine Lehrprobe dient als Nachweis ihrer Lehrbefähigung. Die theoretische Prüfung zerfällt für die Bewerberinnen, die noch kein anderweitiges Lehrerinnenexamen gemacht haben, in eine schriftliche und eine mündliche, für die andern wird sie nur mündlich abgeleistet. Die mündliche Prüfung erstreckt sich bei sämtlichen Bewerberinnen auf die sittliche und erziehliche Bedeutung des Handarbeitsunterrichtes, auf den gesamten schulmäfsigen Betrieb desselben, auf Ziel und Aufgabe, auf Lehrgang und Lehrmethode, auf die Auswahl des Lehrstoffes und auf die Kenntnis einiger der wichtigsten einschlagenden Fachschriften. Bei den Bewerberinnen, die nicht bereits als Lehrerinnen geprüft sind, tritt hierzu eine Prüfung über diejenigen wichtigeren Punkte der Erziehungs- und Unterrichtslehre und der Schulkunde, welche bei dem Handarbeitsunterrichte besonders in Betracht kommen. Aufserdem ist die Kommission befugt, wenn es ihr notwendig erscheint, bei diesen Bewerberinnen auf die Ermittelung ihres allgemeinen Bildungsstandes und ihrer Übung im richtigen und gewandten Gebrauche der deutschen Sprache näher einzugehen. Die schriftliche Prüfung besteht in der Anfertigung eines deutschen Aufsatzes unter Klausur, zu welchem zwei Stunden Zeit gewährt werden. Das Thema dieses Aufsatzes, welches den Kräften der Bewerberinnen entsprechen mufs, wird entweder aus dem Gebiete des Handarbeitsunterrichts oder aus auderen Stoffgebieten gewählt, mit denen eine hinreichende Bekanntschaft bei den Bewerberinnen vorausgesetzt werden kann.

Die Vorbereitung zu dieser Prüfung gewähren neben zahlreichen privaten Sonderkursen auch viele der gewerblichen und hauswirtschaftlichen Frauenschulen. (Ein Verzeichnis gibt Bd. V des Handbuchs der Frauenbewegung, herausgegeben von Helene Lange u. Gertr. Bäumer.) Die Prüfung wird in den Fachkreisen für nicht ausreichend gehalten, um geeignete Lehrkräfte für die augenblicklichen Bedürfnisse des Handarbeitsunterrichts zu garantieren. Es wird vor allem eine Erweiterung der Anforderungen nach der Richtung des Zeichnens von Mustern usw. wie des Maschinennähens verlangt. (Vergl. den Art.: Handarbeit für Mädchen.)

β) Turnen. Die Befähigung zur Erteilung von Turnunterricht kann durch die Teilnahme an den von der kgl. Turnlehreranstalt in Berlin abgehaltenen Kursen, oder durch eine Prüfung erworben werden. Zur Abhaltung von Prüfungen ist in Berlin eine Kommission unter dem Vorsitz des Direktors der kgl. Turnlehrerbildungsanstalt gebildet. Aufserdem bestehen Ausbildungskurse und Prüfungskommissionen in verschiedenen anderen Städten, nämlich in Bonn, Königsberg, Stettin, Breslau, Magdeburg, Hannover und Kiel. Die Kurse dauern, je nachdem turnerische Übung vorausgesetzt wird, 3—7 Monate. Die Prüfung ist, wie bei dem Handarbeitsexamen, eine theoretische und praktische. Von solchen Bewerberinnen, die nicht schon das Lehrerinnenexamen gemacht haben, mufs wie dort eine zureichende Allgemeinbildung nachgewiesen werden. Die theoretische Prüfung umfafst die Anfertigung einer Klausurarbeit aus dem Gebiet des Mädchenturnens sowie den mündlichen Nachweis von Kenntnissen aus der Geschichte und Methodik des Mädchenturnens, der dabei in Betracht kommenden Übungsgeräte und der anatomischen und physiologischen Tatsachen, die für das Turnen hauptsächlich von Bedeutung sind. Die praktische Prüfung besteht in einer Lehrprobe und der Darlegung körperlicher Fertigkeit in den Übungen des Mädchenturnens. (Erlasse vom 15. Mai 1894 und vom 26. August 1889.) — Durch einen Ministerialerlafs vom 2. Juli 1905 ist eine Schwimmlehrerinprüfung in Preufsen eingeführt, die im Anschlufs an die Turnlehrerinprüfung abgelegt werden kann. Sie erstreckt sich auf die Darlegung der körperlichen Beherrschung des Schwimmens, der Fertigkeit in der Praxis des Schwimmunterrichts und auf die Kenntnisse, die zur richtigen Behandlung von im Wasser Verunglückten bis zur Ankunft des Arztes notwendig sind.

γ) Zeichenlehrerinnen. Die Prüfung der Zeichenlehrerinnen ist übereinstimmend mit der für Zeichenlehrer durch einen Erlafs vom 31. Januar 1902 geregelt. Dieser Erlafs entspricht in seinen Gesichtspunkten und Anforderungen der modernen Umgestaltung des Zeichenunterrichts. Die Prüfungen werden im Jahre einmal in Berlin, Breslau, Königsberg, Kassel und

Düsseldorf abgehalten. Die Vorbereitung umfafst 2—3 Jahre. Sie wird durch die mit den kgl. Kunstschulen verbundenen Zeichenlehrerseminare gewährt, kann aber auch privatim erworben werden. Die Prüfung kann für Volksschulen oder für höhere Schulen und Lehrerbildungsanstalten abgelegt werden. Die Prüfung ersten Grades umfafst folgende Anforderungen:

1. Zeichnen nach dem lebenden Modell (Kopf).

2. Zeichnen nach Naturblättern, Blüten, Früchten,Zweigen,ganzen Pflanzen,Muscheln, Schädeln, ausgestopften Tieren und anderen Naturformen.

3. Zeichnen nach Geräten, Gefäfsen, plastischen Ornamenten, Teilen von Innenräumen und Gebäuden.

4. Malen nach Naturblättern, Blüten, Früchten, Zweigen usw. Fliesen, Stoffen, Gefäfsen, Geräten usw.

5. Zeichnen an der Schultafel nach Vorbildern und aus dem Gedächtnis (Aufgaben wie zu 2 und 3).

6. Linearzeichnen (Parallelprojektion, Schattenkonstruktion, Perspektive).

7. Methodik.

8. Kunstgeschichte (Hauptmomente der allgemeinen Kunstentwicklung mit Einschlufs des 19. Jahrhunderts).

Für die niedere Prüfung fallen die unter 1 und 8 angegebenen Prüfungsgegenstände weg, die unter 4, 6 und 7 werden erleichtert und modifiziert.

Die erforderliche Allgemeinbildung ist die einer voll ausgestalteten höheren Mädchenschule.

d) Lehrerinnen der Hauswirtschaftskunde. Die Ausbildung von Lehrerinnen für Hauswirtschaftskunde ist, wie der schulmäfsige hauswirtschaftliche Unterricht auch, zuerst von privater Seite in Angriff genommen worden. Bahnbrechend war das Pestalozzi-Fröbelhaus des Vereins für Familien- und Volkserziehung in Berlin. In dem Mafse, als öffentliche Volksschulen und Fortbildungsschulen hauswirtschaftlichen Unterricht einführten, wuchs das Interesse des Staates an der Ausbildung geeigneter Lehrerinnen. Dies Interesse äufserte sich einerseits in der Begründung staatlicher Ausbildungsanstalten, wie sie im Anschlufs an die königlichen Handels- und Gewerbeschulen in Posen, Reydt und Potsdam bestehen, andrerseits in der Einführung einer Prüfungsordnung, durch die eine einigermafsen gleichmäfsige Ausbildung der Hauswirtschaftslehrerinnen gewährleistet wird. Der praktische Zweck dieser Prüfung ist die Befähigung zum hauswirtschaftlichen Unterricht an Volks- und Fortbildungsschulen. Sie wird deshalb vielfach von wissenschaftlichen Lehrerinnen und von technischen Fachlehrerinnen, besonders Handarbeitslehrerinnen abgelegt. Die wesentlichsten Bestimmungen sind folgende:

Die Prüfungskommissionen werden durch die Regierungen gebildet und sind zusammengesetzt aus einem Schulaufsichtsbeamten oder sonstigen mit dem hauswirtschaftlichen Unterricht und dem Mädchenschulwesen vertrauten Schulmanne als Vorsitzenden, sowie zwei bis vier anderen sachverständigen Mitgliedern, darunter auch Lehrerinnen; zu der Prüfung werden zugelassen 1. Bewerberinnen, die bereits eine lehramtliche Prüfung bestanden haben, 2. sonstige Bewerberinnen, die eine ausreichende Schulbildung erhalten und bei Beginn der Prüfung das 19. Lebensjahr vollendet haben. Die Prüfung ist teils praktisch, teils theoretisch. In der praktischen Prüfung haben die Bewerberinnen 1. eine Lehrprobe mit Mädchen abzuhalten, wovon ihnen die Aufgabe am Tage vorher gegeben wird; 2. einige praktische Arbeiten aus verschiedenen Gebieten der Hauswirtschaft (Kochen, Reinigen von Geräten, Kleidungsstücken, Zimmern usw.) in Gegenwart von mindestens zwei Mitgliedern der Prüfungskommission auszuführen und darzutun, dafs sie die für eine Lehrerin erforderliche Sicherheit und Erfahrung darin erworben haben. In der theoretischen Prüfung haben die Bewerberinnen, die nicht als Lehrerinnen geprüft sind, innerhalb längstens vier Stunden schriftlich durch die Beantwortung einer oder mehrerer Fragen darzutun, dafs sie vom Erziehungs- und Unterrichtswesen soviel verstehen, wie zur Erteilung eines befriedigenden hauswirtschaftlichen Unterrichts erforderlich ist, zugleich soll die Arbeit mit als Ausweis der erlangten allgemeinen Bildung dienen. Die mündliche Prüfung aller Bewerberinnen hat das ganze Gebiet des hauswirtschaftlichen Unterrichts zum Gegenstande, insbesondere a) die erziehliche und wirtschaft-

liche Bedeutung dieses Unterrichts, inwieweit durch sie das Mädchen zur Ordnung, zu häuslichem Sinn und zu guten Sitten erzogen und der häusliche Wohlstand gefördert werden kann; b) die Grundzüge der Gesundheitslehre unter Berücksichtigung der Sorge für die Kinder und für Kranke; c) die Kenntnis unserer wichtigsten Nahrungsmittel, ihre Bedeutung für das Körperleben und den Haushalt (Nährwert, Preis, Anschaffung, Prüfung, Aufbewahrung); d) die Pflege des Hauses, die Prüfung, Anschaffung und Behandlung der Hausgeräte, der Lampen und Öfen, der Brenn- und Leuchtstoffe und der sonstigen Vorräte einer einfachen Hauswirtschaft; e) die Unterhaltung, Reinigung und Ausbesserung der Kleidung und Wäsche; f) die Rechnungen der Hausfrau einschliefslich einfacher Voranschläge und der Aufstellung zweckmäfsiger Speisezettel für den einfachen Haushalt; g) die Einrichtung des hauswirtschaftlichen Unterrichts, die Ausstattung der Küche usw., Methodik und Lehrplan, nebst Lehr- und Lernmitteln. Nach bestandener Prüfung erhalten die Bewerberinnen ein Zeugnis ihrer Lehrfähigkeit.

Diese Prüfung sichert zwar ein Minimum von Können bei all denen, die Hauswirtschaftslehrerinnen werden wollen, doch liegt auf der Hand, dafs gerade auf diesem Gebiet eine Prüfung wenig Sicherheit über die eigentliche Leistungsfähigkeit gibt. Diese Sicherheit ist vielmehr nur durch Fürsorge für gleichmäfsig ausgestaltete Vorbildungsanstalten zu schaffen. Der Zeitpunkt für ein Eingreifen des Staates mit Musterlehrplänen u. dergl. ist noch nicht gekommen; allerdings ist aber auch die Privatspekulation auf diesem sehr aussichtsreichen neuen Felde eine grofse Gefahr, und tatsächlich ist die Zahl der minderwertigen Anstalten grofs gegenüber der der wirklich tüchtigen. Eine Abhilfe gegen diese Gefahr erstrebt der »Verband für hauswirtschaftliche Frauenbildung«, der 1902 unter Leitung von Frau Heyl gegründet wurde, und dessen Organ das »Zentralblatt des Verbandes für hauswirtschaftliche Frauenbildung« ist. Er erstrebt u. a.: »Zusammenschlufs der Berufsschulen zum Zweck allgemeiner Ziele und Einigung bezüglich der Lehrstoffe, der Lehrpläne und Prüfungen« und macht sich auch die Förderung der wissenschaftlichen und praktischen Fortbildung der in der Arbeit stehenden Lehrerinnen sowie die Fürsorge für die Sicherung und Hebung ihrer materiellen Lage zur Aufgabe. Die von den Verbandsmitgliedern geleiteten Schulen — es sind aufser den drei königl. Anstalten meist von Vereinen unterhaltene Schulen — bilden zunächst für die staatliche Prüfung vor und verwenden darauf eine Zeit von 1—$1^1/_2$ Jahren. Auf Grund dieser Vorbildung kann dann in weiteren 2 Jahren die Befähigung zur Lehrerin an Haushaltungsseminaren erworben werden. Eine staatliche Prüfung besteht aber für diese höhere Befähigung noch nicht.

Eine Ausbildungsgelegenheit für Haushaltungslehrerinnen besteht auch in Anhalt an der Landes-Frauenarbeitsschule in Dessau.

ε) Lehrerinnen an gewerblichen und kaufmännischen Fortbildungsschulen. Es ist eine von den Freunden der Mädchenfortbildungsschule vielfach betonte Tatsache, dafs zum Unterricht an Fortbildungsschulen weder die technische und praktische Beherrschung irgend eines gewerblichen oder kaufmännischen Fachs, noch die nur wissenschaftlich-pädagogische Ausbildung genügt. Die Buchhalterin, Schneiderin, Direktrice bringt bestenfalls ein natürliches Lehrgeschick mit, das ihr in den Aufgaben des Klassenunterrichts aber auch nicht durchhilft — der Lehrerin fehlt es an der Kenntnis des praktischen gewerblichen oder kaufmännischen Betriebs. Beide sind für den Unterricht in der Fortbildungsschule also nur unvollkommen ausgebildet. Das Ideal wäre eine Vereinigung beider Bildungsgänge. Trotz dieser Einsicht ist aber noch sehr wenig für die Ausbildung von Fortbildungsschullehrerinnen geschehen, und dies wenige ist fast ausschliefslich privatem Vorgehen zu verdanken. Mustergültig sind die vom Kuratorium der Viktoriafortbildungsschule in Berlin begründeten »Kurse zur Ausbildung von Fortbildungsschullehrerinnen«, die von der Berliner Handelskammer sowie von dem »Berliner Schulverein zur Fortbildung von Frauen und Mädchen« regelmäfsig, und gelegentlich vom Reichsamt des Innern unterstützt werden. In der Organisation dieser Kurse ging man von folgenden als notwendig erkannten Aufgaben der Bildung von Fortbildungsschullehrerinnen aus: 1. Eine theoretische

Einführung in die Pädagogik der Fortbildungsschule; 2. eine Einführung in die Volkswirtschaftslehre und die verwandten Gebiete (zum Verständnis der wirtschaftlichen und sozialen Aufgabe der Fortbildungsschule); 3. Fachunterricht in den für die Fortbildungsschule wichtigsten Disziplinen a) kaufmännische Ausbildung, b) gewerbliche Ausbildung; 4. ein praktischer Einblick in den Betrieb einer Fortbildungsschule durch Hospitieren in den Lehrstunden.

Demnach gewährt die Anstalt für alle Besucherinnen obligatorische Kurse aus folgenden Gebieten: Theorie und Praxis der Fortbildungsschule; Psychologie; Grundzüge der Volkswirtschaftslehre; Einführung in das Verfassungrecht; Einführung in die soziale Gesetzgebung. Dazu kommen dann kaufmännische und gewerbliche Fachkurse. Die ersten umfassen: Buchführung, Bankbuchführung, Handelslehre, Handels- und Wechselrecht, Wirtschaftsgeographie, Französische Handelskorrespondenz, Englische Handelskorrespondenz, kaufmännisches Rechnen, kaufmännische Schönschrift, Stenographie, Maschinenschreiben. Die gewerblichen Kurse erstrecken sich auf Schneidern und Schnittzeichnen, Kostümzeichnen, Wäschezuschneiden und Maschinennähen, Putzmachen, Maschinensticken, Kunsthandarbeit.

Die Dauer des Kursus ist aus praktischen Gründen auf ein halbes Jahr festgesetzt. Ihren idealen Zweck könnte die Ausbildung nur bei längerer Dauer erfüllen. Vorläufig sind aber die Schwierigkeiten für die Lehrerinnen, die sich aus ihrem Beruf beurlauben lassen müssen, so grofs, dafs ein so langer Kursus nicht vielen zugänglich sein würde. Wünschenswert wäre natürlich auch, dafs die Lehrerinnen, die auf Grund der Seminarbildung und einer Volksschulpraxis das »Fortbildungsschulseminar« besuchen, noch eine praktische Ausbildung in einem gröfseren kaufmännischen oder gewerblichen Betrieb folgen liefsen.

Einen Teil des hier gegebenen Programms verwirklichen die vom Ministerium für Handel und Gewerbe eingerichteten »Staatskurse zur Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen an kaufmännischen Fortbildungsschulen«. Zu diesen Kursen, die ursprünglich nur für Lehrer bestimmt waren, sind die Lehrerinnen auf eine Petition des Landesvereins preufsischer Volksschullehrerinnen hin, zugelassen worden. Sie sind in zwei Kurse von je vier Wochen geteilt; der Oberkursus gibt eine Erweiterung und Befestigung der im Unterkursus erworbenen Kenntnisse. Der Unterricht umfafst Buchführung, Handelsgesetzlehre, Wechsellehre, kaufmännisches Rechnen und Korrespondenz, Handelslehre. Fakultativ ist Anleitung zur Handhabung der Schreibmaschine. Der Kursus mufs bei der Kürze der Zeit damit rechnen, dafs die Teilnehmer mit einer gewissen Vorbereitung hinkommen und die gewonnenen Anregungen nachher selbständig verarbeiten. Der Staat erleichtert den Besuch der Kurse, die unentgeltlich sind, durch die Gewähr freier Hin- und Rückreise sowie durch ein Tagegeld von 5 M.

Für die gewerbliche Fortbildungsschule für Mädchen kommen auch Handarbeitslehrerinnen mit erweiterter gewerblicher oder kunstgewerblicher Ausbildung in Frage. Für eine solche Ausbildung, für die es noch keine staatlichen Normen gibt, wird eine Zeit von 1—3 Jahren notwendig sein. Es werden die Techniken des Maschinennähens, der Wäscheanfertigung, Schneidern, Putz, Kunststickerei, Maschinenstickerei, Weifssticken, kunstgewerbliches Zeichnen geübt. Die Ausbildungsanstalten sind die Frauengewerbeschulen, die zum Teil dafür besondere Kurse eingerichtet haben, z. B. Berlin (Lettehaus), Breslau, Kassel, Köln, Danzig usw. (ein Verzeichnis siehe im Handbuch der Frauenbewegung Teil V., S. 181 ff.).

Dafs die vorhandenen Einrichtungen nicht genügen, um das vorhandene Bedürfnis nach Lehrerinnen zu decken, hat auch der deutsche Verband für das kaufmännische Unterrichtswesen (Vorsitzender: Reg.-Rat Stegemann) für die Handelsschulen hervorgehoben. Die aus diesen Kreisen aufgestellten Forderungen sind folgende: 1. Lehrerinnen für Fortbildungsschulen auch für die kaufmännischen Fächer, nicht nur für Deutsch und Rechnen. 2. Lehrerinnen für mittlere Handelsschulen für kaufmännische Fächer und Deutsch, Rechnen und eventuell eine Sprache. 3. Lehrerinnen für höhere Handelsschulen, die eventuell an Handelshochschulen ausgebildet werden können. Aufnahme auf Grund des Lehre-

rinnenexamens für mittlere und höhere Mädchenschulen, Studium 4 Semester und Prüfung.

ζ) Sprachlehrerinnen. Es besteht in Preufsen eine besondere staatliche Prüfung für die beiden modernen Fremdsprachen (Prüfungsordnung vom 5. August 1887). Sie ist einerseits als Ergänzungsprüfung für solche Bewerberinnen gedacht, die nur das Examen für Volksschullehrerinnen gemacht haben, andrerseits als ein selbständiges Examen, das aber allerdings als solches wenig Aussicht auf Anstellung gewährt und deshalb wenig praktische Bedeutung hat. Für die Ergänzungsprüfung gilt der Erlafs vom 1. April 1889, demzufolge aufser in den beiden Fremdsprachen auch im Deutschen und in der Geschichte der Nachweis der Kenntnisse gefordert wird, um welche die Volksschullehrerinnenprüfung hinter der Prüfung für Lehrerinnen mittlerer und höherer Mädchenschulen zurückbleibt. Bei der Sprachlehrerinnenprüfung, die nicht als Ergänzungsprüfung zum Volksschullehrerinnenexamen abgelegt wird, kommt Pädagogik als Prüfungsfach hinzu. Die Anforderungen in den beiden Fremdsprachen sind etwa die gleichen wie bei der Lehrerinnenprüfung selbst. Vorbereitungsanstalten bestehen im Anschlufs an private und städtische Lehrerinnenseminare, aber auch als private Sonderkurse.

η) Schulvorsteherinnen. Gleichzeitig mit der jetzt noch geltenden Ordnung der Lehrerinnenprüfung von 1874 ist eine Schulvorsteherinnenprüfung in Preufsen eingeführt worden. Diese Prüfung, zu der nur Lehrerinnen zugelassen werden, die fünf Jahre Lehrtätigkeit und mindestens zwei Jahre Schultätigkeit nachweisen, ist eine im wesentlichen methodische und praktische. Es soll durch eine häusliche Arbeit, zu der 8 Wochen Zeit gegeben werden, wie durch eine mündliche Prüfung nachgewiesen werden, dafs die Bewerberin Psychologie, Pädagogik und Methodik sowie die Technik des Schulbetriebs soweit beherrscht, wie es für die Funktionen einer Schulleiterin notwendig ist. Auf die positiven Kenntnisse in den einzelnen Unterrichtsfächern wird nur dann eingegangen, wenn der Prüfungskommissar Veranlassung hat, an der Tüchtigkeit der Examinandin in dieser Hinsicht zu zweifeln. Durch die Bestimmungen vom 15. Mai 1894 ist die Berechtigung zur Leitung einer höheren Mädchenschule aufserdem an das Bestehen der wissenschaftlichen Prüfung (Oberlehrerinnenprüfung) geknüpft.

ϑ) Lehrerinnen an Blinden- und Taubstummenanstalten geniefsen ihre Ausbildung mit den Lehrern zusammen, bezw. unterstehen den gleichen Bestimmungen, so dafs hier nur auf die betr. Abschnitte in dem Artikel »Lehrerbildung« und den Artikeln über Blinden- und Taubstummenunterricht verwiesen sei. Seit 1903 sind Lehrerinnen auch zu der »Vorsteherprüfung« zugelassen, durch welche auf Grund 5jähriger Lehrtätigkeit an Taubstummenanstalten das Recht der Leitung solcher Anstalten erworben werden kann.

2. Bayern. a) Lehrerinnen für Volksschulen. Die Lehrerinnenbildung in Bayern ist durch die Verordnungen vom 29. November 1897 und vom 30. Juli 1898 geregelt, soweit sie in den »öffentlichen« Lehrerinnenseminaren erworben wird. Als solche gelten die Kgl. höhere weibliche Bildungsanstalt in Aschaffenburg, die Kgl. Kreislehrerinnen-Bildungsanstalt für Oberbayern in München und das Ludwigs-Lehrerinnenseminar im Memmingen. Für diese Anstalten ist eine Lehr- und Prüfungsordnung erlassen, die mit den durch denselben Erlafs geregelten Anforderungen an die Lehrerseminare im grofsen und ganzen übereinstimmt. Vollständig gleich sind die Pensen in Religion, Deutsch, Erdkunde, Geschichte und Erziehungslehre. In Arithmetik, Mathematik und Naturwissenschaften sind die Ziele der Lehrerinnenbildung niedriger gesteckt und liegen mehr nach der Richtung des praktischen häuslichen Lebens hin. Auch für den Zeichenunterricht sind die Ziele unter dem Gesichtspunkt dieser spezifisch weiblichen Aufgaben und Bedürfnisse aufgestellt. Gesetzeskunde ist in den Lehrerseminaren ein besonderes Unterrichtsfach, wird dagegen in den Lehrerinnenseminaren im Anschlufs teils an den Geschichtsunterricht, teils an Pädagogik (Schulgesetzgebung) behandelt. Die Pflichtfächer sind in Lehrer- und Lehrerinnenseminaren die gleichen, für die Lehrerinnen kommt Handarbeit dazu. Als Wahlfach gilt in der Kreis-Lehrerinnen-Bildungsanstalt in München, die in erster

Linie für die Volksschule vorbereitet, Französisch, in den Lehrerseminaren Französisch und Latein, in Aschaffenburg ist Französisch Pflichtfach, als Wahlfach kommt Englisch hinzu. Die Bildung mit Einschlufs der beiden Fremdsprachen entspricht also der für höhere und mittlere Mädchenschulen in Preufsen. Das Aschaffenburger Seminar baut auf der höheren Mädchenschule auf und ist zweijährig. Das Münchener — ebenfalls zweijährig — ist wie die Lehrerseminare mit einer dreijährigen Präparande verbunden und beruht also auf der Volksschule. Die Stundenverteilung in diesen beiden Anstalten veranschaulichen die nebenstehenden Tafeln:

Königliche höhere weibliche Bildungsanstalt Aschaffenburg

Lehrgegenstände	Kurse der höheren Töchterschule (Präparandinnen-Schule) I.	II.	III.	Seminar-Kurse I.	II.	Gesamtzahl der Wochenstunden
a) Pflichtfächer:						
Religionslehre	2	2	2	3	3	12
Deutsche Sprache	4	4	4	3	3	18
Französische Sprache	3	3	3	3	3	15
Arithmetik und Mathematik	3	3	3	3	3	15
Erdkunde	2	2	2	1	1	8
Geschichte	2	2	2	2	2	10
Naturgeschichte	2	2	2	—	—	6
Chemie mit Mineralogie	—	—	—	3 im W. S. 2 im S. S.	—	3 (2)
Physik	—	—	—	2	2	4
Erziehungs- und Unterrichtslehre ohne Einrechnung der praktischen Übungen	—	—	—	4	4	8
Zeichnen	2	2	2	2	2	10
Schönschreiben	1	1	1	—	—	3
Gesang	2	2	2	2	2	10
Violine	1	1	1	1	1	5
Turnen	2	2	2	2	2	10
Handarbeiten	2	2	2	2	2	10
	28	28	28	33 (32)	30	147 (146)
b) Wahlfächer:						
Stenographie	—	1	1	—	—	2
Englische Sprache	—	Je zwei Wochenstunden in 3 Abteilungen (Kenntnisklassen).				6

An der Königlichen Kreislehrerinnenbildungsanstalt wird überdies für die Seminaristinnen, welche die Seminarschlufsprüfung bestanden haben, ein 2monatlicher praktischer Kursus abgehalten, während dessen sie Lehrproben halten und sich auch theoretisch noch weiterbilden, eine Ergänzung der pädagogischen Ausbildung, die sich als sehr wünschenswert herausgestellt hat, da, wie aus der Stundenzahl des 2jährigen Seminarkursus hervorgeht, für Pädagogik und praktische Übungen nicht sehr viel Zeit bleibt.

Einen tatsächlichen Begriff von dem Stand der Lehrerinnenbildung in Bayern gibt aber die Lehrordnung für diese drei öffentlichen Seminare nicht. Es bestehen neben ihnen eine sehr grofse Zahl — 31 — klösterlicher Anstalten, auf die diese Lehrordnung nicht angewendet wird, und von denen anzunehmen ist, dafs sie weit hinter ihr zurückbleiben. Die offizielle Schulstatistik von Bayern bezieht diese Anstalten nur soweit ein, »als Angaben von ihnen gemacht wurden« — es geht daraus hervor, dafs sie der staatlichen Kontrolle in weit geringerem Mafse unterzogen werden als die weltlichen Anstalten. Die klösterlichen Anstalten hatten nach einer Statistik, die der bayrische Kultusminister am 26. Mai 1906 im Landtag mitteilte, 2090 Zöglinge, während die weltlichen Anstalten nur 934 hatten. Zieht man dazu in Rechnung, dafs die kgl. Kreislehrerinnenanstalt jährlich etwa

Königliche Kreislehrerinnenbildungsanstalt für Oberbayern (München)

Lehrgegenstände	Kurse der Präparandinnenschule I.	II.	III.	Seminar-Kurse I.	II.	Gesamtzahl der Wochenstunden
a) Pflichtfächer:						
Religionslehre	2	2	2	3	3	12
Deutsche Sprache	5	5	5	4	4	23
Arithmetik und Mathematik	3	3	3	3	3	15
Erdkunde	2	2	2	1	1	8
Geschichte	2	2	2	2	2	10
Naturgeschichte	2	2	2	—	—	6
Chemie mit Mineralogie	—	—	—	3 im W. S. 2 im S. S.	—	3 (2)
Physik	—	—	—	2	2	4
Erziehungs- und Unterrichtslehre ohne Einrechnung der praktischen Übungen	—	—	—	4	4	8
Zeichnen	2	2	2	2	2	10
Schönschreiben	1	1	1	—	—	3
Gesang	2	2	2	2	2	10
Violine	1	1	1	1	1	5
Turnen	2	2	2	2	2	10
Handarbeiten	2	2	2	2	2	10
	26	26	26	31 (30)	28	137 (136)
b) Wahlfächer:						
Stenographie	—	2	2	—	—	4
Französisch	2	2	2	1	1	8

nur den vierten Teil der Schülerinnen aufnehmen kann, die sich melden, so mufs die Ausdehnung der öffentlichen Lehrerinnenbildung im Gegensatz zur klösterlichen als eines der dringendsten Bedürfnisse des weiblichen Unterrichtswesens in Bayern empfunden werden.

Die bayrischen Lehrerinnen haben wie fast in allen Bundesstaaten aufser in Preufsen, eine Anstellungsprüfung zu bestehen, die durch Verordnungen vom 27. Juni 1881 und vom 8. Juni 1903 für Lehrer und Lehrerinnen annähernd gleichmäfsig geregelt ist.

b) Wissenschaftliche Lehrerinnen. Seit einigen Jahren sind Frauen unter der Bedingung, dafs sie die dafür geltenden Vorbedingungen erfüllen, zu den staatlichen Lehramtsprüfungen für humanistische und technische Mittelschulen zugelassen, jedoch ohne Anstellungsberechtigung.

c) Fachlehrerinnen. Eine staatliche Prüfung als Handarbeitslehrerin kann nach $1^1/_2$—2jähriger Vorbildung abgelegt werden. Sie entspricht im ganzen den preufsischen Anforderungen, geht im Interesse des ausgedehnten bayrischen Fortbildungsschulwesens etwas darüber hinaus. Im ganzen herrscht in Bayern die Praxis, dafs die technischen Fächer von den Volksschullehrerinnen mit erteilt werden. Eine staatliche Prüfung für Haushaltungs-Lehrerinnen soll eingeführt werden. Eine besondere Turnlehrerinnenprüfung gibt es in Bayern nicht. Die Seminaristinnen müssen ihre Prüfung für Turnen vor der Prüfungskommission der kgl. bayrischen Turnlehrerbildungsanstalt in München ablegen. Für Zeichenlehrerinnen besteht eine Prüfungsordnung vom 21. November 1878. Die Ausbildung gewährt die weibliche Abteilung der Kgl. Kunstgewerbeschule in München in einem 3—4 jährigen Kursus. Bayern ist der einzige deutsche Staat, in dem es eine ordnungsmäfsige staatliche Fachprüfung für Musiklehrerinnen gibt. Diese Prüfung wurde durch einen Erlafs vom 22. Februar 1882 eingeführt und gibt die Berechtigung zum Unterricht an Fortbildungsschulen und weiblichen Erziehungs- und Unterrichtsanstalten. Sie erstreckt sich auf Klavier, Violine und Gesang. Die Vorbildung kann in den kgl. Anstalten von München und Würzburg sowie in der städtischen Musikschule in Nürnberg erworben werden. Für Sprachlehrerinnen gibt es besondere Prüfungen wie in Preufsen. Lehrerinnen für Taubstummenanstalten werden wie die

Lehrer in einjährigem Kursus im Kgl. Zentral-Taubstummeninstitut in München ausgebildet. Vorbedingung ist die bestandene Anstellungsprüfung.

3. Sachsen. a) Lehrerinnen an Volksschulen, mittleren und höheren Mädchenschulen. Sachsen ist der an Lehrerinnen ärmste Staat in Deutschland. Nur 4 % der Lehrkräfte an Volksschulen sind Lehrerinnen. Das Königreich besitzt nur 2 staatliche Lehrerinnenseminare (Dresden und Callnberg) und 1 städtisches (Leipzig). Die staatlichen Lehrerinnenseminare unterstehen unmittelbar wie die Lehrerseminare der obersten Schulbehörde und dem Gesetz vom 22. August 1876. Das Lehrerinnenseminar in Dresden gründet sich auf die in der Volksschule erworbene Vorbildung, nimmt Schülerinnen im 14. Jahr auf und gewährt eine fünfjährige Ausbildung. In Callnberg und Leipzig ist der Kursus 4 jährig. Zur Aufnahme in die 3. Klasse werden solche Bewerberinnen zugelassen, die eine 10 klassige höhere Mädchenschule durchgemacht haben, zur Aufnahme in die 4. Klasse, wer eine Bürgerschule und 2 jährigen Fortbildungskursus absolviert hat.

Die Lehrziele sind etwa die gleichen wie in Preufsen. Französisch ist obligatorisch, Englisch fakultativ. Das Verhältnis der Lehrerinnen- zur Lehrerbildung veranschaulicht die folgende Stundentafel. Doch mufs bei dem Vergleich in Rechnung gezogen werden, dafs die Lehrerseminare sechs Jahreskurse umfassen; die charakteristischen Verschiedenheiten ergeben sich also nur, wenn man in jeder der beiden Reihen die Fächer in ihrem Verhältnis zueinander vergleicht. Die Zahlen bezeichnen die in sämtlichen 5 bezw. 6 Klassen zusammengenommen für ein Fach bestimmten Wochenstunden.

	Lehrerinnenseminare (5 Kl.)	Lehrerseminare (6 Kl.)
Religion	13	23
Deutsch	17	19
Französisch	20	—
Englisch (fak.)	15	—
Latein	—	27
Geographie	8	10
Geschichte	10	12
Naturwissenschaften (Mineralogie, Botanik, Zoologie, Anthropologie, Elemente der Physik u. Chemie)	13	14
Arithmetik, Form- und Raumlehre	11	24 Arithmetik u. Geometrie
Pädagogik (Katechetik, Psychologie u. Logik)	14	14
Schulpraxis	6	8
Gesang	10	18
Harmonielehre (fak.)	5	1 (fak. 5)
Violine	—	3
Klavierspiel (fak.)	5	4 (fak.)
Orgel	—	4 (fak.)
Zeichnen	10	10
Schreiben	3	6
Turnen	10	16
Handarbeiten	10	—
Stenographie (fak.)	4	5 (fak.)

Der Unterricht im Englischen, in Klavierspiel, Harmonielehre und Stenographie ist, wie die Tabelle zeigt, in den Lehrerinnenseminaren nicht obligatorisch.

Die Lehrerinnen haben wie die Lehrer eine Wahlfähigkeitsprüfung zu bestehen, die durch Erlafs vom 19. Februar 1890 annähernd gleichmäfsig für Lehrer und Lehrerinnen geregelt ist. Von den Lehrerinnen wird nur an Stelle des katechetischen Entwurfs, den die Lehrer als häusliche Arbeit liefern müssen, eine Klausurarbeit aus dem Deutschen ins Französische, auf ihren Wunsch auch eine aus dem Deutschen ins Englische verlangt.

b) Wissenschaftliche Lehrerinnen. Durch Ministerialverordnung vom 12. Februar 1902 sind Lehrerinnen berechtigt, an der für Volksschullehrer gewährten Vergünstigung teilzunehmen, nach der diejenigen, die ihre 1. Seminarprüfung mit der Zensur sehr gut bestanden haben, nach drei 3 Jahren Universitätsstudium die »pädagogische Kandidatur«, d. h. die Lehrbefähigung für höhere Lehranstalten erwerben können. Auch den durch Gymnasium und Universität vorgebildeten weiblichen Kandidaten ist die Ablegung dieses Examens jetzt gestattet.

c) Fachlehrerinnen. Fachprüfungen können in Handarbeit (Vorbildung $1 \frac{1}{2}$ Jahre), Zeichnen, Musik, Schreiben, sowie für Französisch und Englisch abgelegt werden. Alle diese Prüfungen finden im königlichen Lehrerinnenseminar in Dresden statt. Eine Turnlehrerinnenprüfung findet an der königlichen Turnlehrerbildungsanstalt in Dresden statt. Die Anforderungen ent-

sprechen im wesentlichen den preufsischen. Nur ist die Prüfung eine ausschliefslich fachliche, der allgemein-pädagogische Teil fällt fort.

4. Württemberg. a) Lehrerinnen für Volksschulen. Für den Volksschuldienst werden von den Lehrerinnen laut Verfügung des Ministeriums des Kirchen- und Schulwesens vom 4. Januar 1900 zwei Dienstprüfungen verlangt; die erste wird nach Abschlufs der Seminarbildung abgelegt, die zweite nach zweijährigem Volksschuldienst. Die erste Prüfung findet in zwei Abschnitten in der Weise statt, dafs am Schlusse des vorletzten Seminarjahres die Prüfung in den Fächern der allgemeinen Bildung, am Schlufs des letzten die pädagogische und praktische Prüfung vorgenommen wird. Die Prüfung zerfällt in eine theoretische (schriftliche und mündliche) und eine praktische und erstreckt sich auf folgende obligatorische Unterrichtsgegenstände der staatlichen Seminare: Schulkunde und Lehrfähigkeit, Religion, Aufsatz, deutsche Sprachlehre, schriftliches und Kopfrechnen, Geschichte, Naturgeschichte, Naturlehre. Musik (Gesang, Violinspiel), Zeichnen (Freihand- und Linearzeichnen), Turnen und weibliche Handarbeiten. Aufserdem können sich die Kandidatinnen einer Prüfung in fakultativen Fächern (französische Sprache, Klavierspiel, Orgelspiel, Haushaltungskunde) unterziehen. Die mündliche Prüfung erstreckt sich auf Religion oder Schulkunde, deutsche Sprache, Naturkunde, Kopfrechnen; in allen anderen Fächern werden die Fragen bezw. Aufgaben schriftlich gelöst. Die praktische Prüfung besteht in der Ablegung einer Lehrprobe und in der Prüfung in den technischen Fächern und in der Musik.

Zur zweiten Dienstprüfung werden diejenigen Lehrerinnen zugelassen, die mindestens zwei Jahre im öffentlichen Schuldienst gestanden und das 23. Lebensjahr zurückgelegt haben; sie erstreckt sich auf Schulkunde und Lehrfähigkeit, Religion, Aufsatz, deutsche Sprache und Literaturgeschichte, Arithmetik, Geschichte, Musik, Zeichnen, sowie nach Wahl entweder Geographie oder Naturgeschichte oder Naturlehre. Als fakultative Prüfungsfächer können aufserdem die französische Sprache und das Orgelspiel gewählt werden. Auch hier ist die Prüfung in fast allen Fächern eine schriftliche; die mündliche Prüfung erstreckt sich nur auf Pädagogik, deutsche Sprache und Literaturgeschichte; die praktische besteht in einer Lehrprobe, sowie einer Prüfung im Zeichnen und in der Musik.

Es bestehen in Württemberg zwei Volksschullehrerinnenseminare: ein staatliches evangelisches in Markgröningen und ein staatlich unterstütztes katholisches in Gmünd. Eine Einrichtung, die im Lehrerinnenbildungswesen in Deutschland selten ist, während sie bei der Lehrerbildung vorwiegt, ist in Württemberg die Unentgeltlichkeit der Ausbildung. 12 Bewerberinnen werden jährlich im Lehrerinnenseminar zu Markgröningen aufgenommen, denen bei freiem Unterricht und Aufenthalt eine Staatsunterstützung gezahlt wird, mit der sie etwa die Kost bestreiten können. Die Aufnahme erfolgt auf Grund einer Prüfung, in der das Wissen einer Volksschule nachgewiesen werden mufs, im 16. Lebensjahr. Der Kursus war bisher dreijährig, ist jetzt aber zu einem vierjährigen umgebildet. Die Lehrfächer sind die in der Prüfungsordnung vorausgesetzten, aufserdem Schulgesundheitspflege und Haushaltungskunde. Da in Württemberg nur 8 % aller Lehrstellen mit Lehrerinnen besetzt werden dürfen, genügt die kleine Zahl der Lehrerinnen, die jährlich aus den vorhandenen Anstalten hervorgehen, zur Befriedigung der vorhandenen Bedürfnisse.

b) Lehrerinnen für höhere Mädchenschulen. Die Ausbildung der Lehrerinnen für höhere Mädchenschulen ist in Württemberg von der der Volksschullehrerinnen ganz getrennt und dem staatlichen Lehrerinnenseminar in Stuttgart übertragen, das der unmittelbaren Aufsicht des Königlichen Ministeriums für Kirchen- und Schulwesen untersteht und mit dem Katharinenstift in Stuttgart verbunden ist. Der bisher zweijährige Kursus dieses Seminars ist soeben in einen dreijährigen verwandelt worden. Er baut auf den Kenntnissen einer voll ausgestalteten 10klassigen höheren Mädchenschule auf. Nach dem Ausfall einer Aufnahmeprüfung werden — wie in Markgröningen — 12 Schülerinnen unentgeltlich aufgenommen und können Staatsstipendien von 350 M erhalten. Die An-

stalt ist aber kein Internat. Die übrigen Teilnehmerinnen treten als aufserordentliche Schülerinnen ein und müssen Schulgeld zahlen.

Auf Grund der hier gewährten Ausbildung wird die »staatliche höhere Lehrerinnenprüfung« abgelegt, und zwar in einigen Fächern nach zwei Jahren, in anderen am Schlufs der Seminarzeit. Die erste Prüfung erstreckt sich auf Religion, deutsche Grammatik, Mathematik, Geographie, Naturgeschichte und Naturlehre, die zweite Prüfung auf deutsche Literatur und Aufsatz, Französisch, Englisch, Geschichte, Gesundheitslehre, Pädagogik und Methodik. Aufserdem ist eine praktische Schlufsprüfung durch Ablegung einer Lehrprobe zu absolvieren. Zeichnen, Turnen, Singen und Klavierspiel gelten als fakultative Prüfungsfächer. Durch eine Verfügung vom 9. April 1906 ist diese Prüfung durch die »Dienstprüfung für Hauptlehrerinnen an unteren und mittleren Klassen höherer Mädchenschulen« ersetzt, die sich aber dem Inhalt nach mit ihr deckt.

c) Wissenschaftliche Lehrerinnen. Die Lehrerinnen besafsen bisher in Württemberg nicht das Recht, an den Oberklassen der höheren Mädchenschulen zu unterrichten. Sie wirkten dort nur als »Aufsichtsdamen« und zur Ergänzung und Aushilfe der wissenschaftlichen Lehrer in den modernen Fremdsprachen. Durch die Verfügung vom 9. April 1906 ist das geändert.

Diese Verfügung stellt Lehrerinnen und Lehrer an den Oberklassen unter gleiche Bedingungen. Die Lehrerinnen, welche die Befähigung zum Unterricht an den Oberklassen der höheren Mädchenschulen erwerben wollen, müssen dieselbe Dienstprüfung wie die Lehrer bestehen, sei es die humanistische oder die realistische, und sie müssen für die Zulassung zu diesen Prüfungen dieselben Bedingungen erfüllen, wie sie in den Prüfungsordnungen für das humanistische und realistische Lehramt aufgestellt sind. Sie müssen also das Reifezeugnis eines Gymnasiums, Realgymnasiums oder einer Oberrealschule erworben (wobei dem Reifezeugnis der Oberrealschule das Zeugnis der Befähigung zum Unterricht an unteren und mittleren Klassen höherer Mädchenschulen gleichgestellt wird) und sie müssen ein mindestens dreijähriges Hochschulstudium absolviert haben.

d) Fachlehrerinnen. Den modernen Bedürfnissen des Handarbeitsunterrichtes in Volks- und Fortbildungsschulen entspricht eine Prüfungsordnung für Handarbeitslehrerinnen vom 2. Dez. 1899. Sie zerfällt in eine niedere Prüfung ($1^1/_2$—2jährige Vorbildung), die vor einer Kommission abgelegt wird, welche aus je einem Mitglied der beiden Oberschulbehörden, drei Lehrerinnen für weibliche Handarbeiten, einem Lehrer und einem zeichnerischen Sachverständigen besteht. Nach 1—2 Jahren kann dann eine Prüfung für Lehramt und Leitung an Frauenarbeitsschulen angeschlossen werden. Die Kommission für die höhere Prüfung für den Handarbeitsunterricht besteht aus einem Mitglied der Kommission für die gewerblichen Fortbildungsschulen als Vorsitzendem, drei Vorsteherinnen oder Lehrerinnen an Frauenarbeitsschulen, einem Lehrer einer höheren Mädchenschule und einem zeichnerischen Sachverständigen. Aufserdem kann eine Fachprüfung im Kleidermachen und eine Fachprüfung im Sticken und Zeichnen abgelegt werden. Für alle diese Prüfungen wird gleichzeitig der Nachweis einer gründlichen allgemeinen Bildung verlangt.

Zeichenlehrerinnen müssen eine mindestens 4jährige Fachbildung nachweisen, eine staatliche Prüfung in der Art der preufsischen besteht jedoch nicht. Turnlehrerinnen bildet die königliche Turnlehrerinnenbildungsanstalt in Stuttgart aus. Für die Zulassung ist entweder die Volksschul- oder die Handarbeitsprüfung Voraussetzung.

5. Baden. a) Lehrerinnen für Volksschulen, mittlere und höhere Mädchenschulen. Durch das badische Elementarunterrichtsgesetz (§ 28) und durch die Ministerialverordnung vom 19. Dez. 1884 sind in Baden drei Arten von Lehrerinnenprüfungen eingeführt. Die Grundlage bildet die erste Lehrerinnenprüfung, durch die das Recht zum Unterricht an Volksschulen oder für den Elementarunterricht der höheren Mädchenschulen erworben wird. Auf dieser Grundlage können zwei verschiedene Prüfungen abgelegt werden: die Dienstprüfung, von deren Bestehen die definitive Anstellung in Hauptlehrerstellen an Volksschulen abhängt,

und die höhere Lehrerinnenprüfung, die zur festen Anstellung an höheren Mädchenschulen und zum Unterricht in den über die Volksschule hinausgehenden Fächern der höheren Mädchenschulen berechtigt. Für die Dienstprüfung gelten dieselben Bestimmungen wie bei den Lehrern. Die höhere Lehrerinnenprüfung, die frühestens 1 Jahr nach der ersten Prüfung abgelegt werden kann und von der Dienstprüfung dispensiert, umfafst Deutsch, Geschichte, Französisch und Englisch. In den beiden ersten Fächern gehen die Anforderungen über die bei der ersten Lehrerinnenprüfung erheblich hinaus, die beiden andern kommen neu hinzu. Baden hat drei öffentliche Lehrerinnenbildungsanstalten: 1. das Lehrerinnen-Seminar Prinzessin-Wilhelm-Stift in Karlsruhe, 2. die Lehrerinnenbildungsklassen der Höheren Mädchenschule in Freiburg, 3. die Lehrerinnenbildungsklassen der Höheren Mädchenschule in Heidelberg.

Privatanstalten, die sich mit der Vorbildung von Lehrerinnen befassen, bestehen zurzeit 6, die zum gröfseren Teil konfessionell-katholischen Charakter tragen.

b) Wissenschaftliche Lehrerinnen. In Baden sind Frauen zur Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen zugelassen, falls sie die in der Prüfungsordnung vom 21. März 1903 vorgeschriebenen Bedingungen erfüllen. Doch erwächst ihnen aus der Prüfung keinerlei Anwartschaft auf Verwendung im badischen Mittelschuldienst; sie werden deshalb nach Bestehen der Prüfung nicht unter die Lehramtspraktikanten aufgenommen.

c) Fachlehrerinnen. Für Handarbeitslehrerinnen bestehen wie in Württemberg zwei Prüfungen. Die eine kann nach 5- bis 6monatlicher Ausbildung abgelegt werden und berechtigt zum Unterricht an Volksschulen. $1\frac{1}{2}$—2 Jahre später kann eine zweite Prüfung für Frauenarbeitsschulen und höhere Mädchenschulen bestanden werden. Die Ausbildung erfolgt an dem Seminar des Badischen Frauenvereins in Karlsruhe oder an der städtischen Frauenarbeitsschule in Heidelberg

Bei der sehr regen Förderung, die der Haushaltungsunterricht seitens der badischen Regierung und besonders durch den badischen Frauenverein erfahren hat, hat man in Baden für die Einführung einer Prüfung für Haushaltungslehrerinnen Sorge getragen. Die Vorbildnng dazu übernimmt das Seminar für Haushaltungslehrerinnen in Karlsruhe, das seit 1891 besteht. Der Kursus, an dem sowohl geprüfte Lehrerinnen, als auch Mädchen mit guter, allgemeiner Bildung teilnehmen können, dauert 5 Monate und erstreckt sich auf Kochen, die gesamte Hauswirtschaftslehre und praktische Unterrichtsübungen.

Eine staatliche höhere Prüfung für Zeichenlehrerinnen soll demnächst eingeführt werden. Turnlehrerinnen bildet die staatliche Turnlehrerbildungsanstalt in Karlsruhe aus. Voraussetzung ist das Lehrerinnenexamen oder eine technische Prüfung. Der Kursus dauert aber nur 3 bis 4 Wochen.

6. Hessen. a) Lehrerinnen für Volksschulen, mittlere und höhere Mädchenschulen. Die Lehrerinnenbildung im Grofsherzogtum Hessen entspricht der preufsischen im wesentlichen. Aufser der Volksschullehrerinnenprüfung, der nach zwei Prüfungsjahren eine Anstellungsprüfung folgen mufs, kann nach einer Prüfungsordnung vom 6. Januar 1900 eine Prüfung für höhere Mädchenschulen abgelegt werden, in der dieselben Anforderungen gestellt werden wie in Preufsen, mit dem Unterschied, dafs wie in Süddeutschland die schriftliche Prüfung auch auf die Realien ausgedehnt wird.

Von den Lehrerinnenseminaren sind zwei (Darmstadt, Mainz) mit höheren Mädchenschulen verbunden. Es besteht aufserdem in Darmstadt seit 1902 ein Volksschullehrerinnenseminar mit fünf Klassen.

Die Zulassung zur Prüfung für das höhere Lehramt ist den Frauen in Hessen noch nicht gewährt.

b) Fachlehrerinnen. In Hessen kann auf Grund fünfmonatlicher Ausbildung an der Aliceschule in Darmstadt oder einer Frauenarbeitsschule in Worms oder Mainz eine Prüfung für Handarbeitslehrerinnen gemacht werden. Von Mainz aus bestehen die Schülerinnen diese Prüfung in Preufsen (Wiesbaden).

7. Die Hansestädte. a) Lehrerinnen für Volksschulen, mittlere und höhere Mädchenschulen. Die Hansestädte unterscheiden sich in ihrer Lehrerinnenbildung von Preufsen durch eine schärfere Trennung der

Volksschullehrerinnenprüfung und -bildung von der der Lehrerinnen für höhere Mädchenschulen.

In Lübeck werden Lehrerinnen für höhere Mädchenschulen in dem mit der staatlichen höheren Mädchenschule verbundenen Lehrerinnenseminar ausgebildet, das seit Ostern 1902 gleichfalls staatlich ist. Die Vorbildung für den Unterricht an Volksschulen wird in einer besonderen Lehrerinnenbildungsanstalt erteilt. Hier werden die aus der Mittelschule entlassenen Schülerinnen zwei Jahre in Religion, Geschichte der Pädagogik, Methodik aller Unterrichtsfächer, Deutsch, Geschichte, Geographie, Naturwissenschaften, Rechnen, Zeichnen, Gesang und Geigenspiel unterrichtet; in der ersten Abteilung aufserdem noch in Unterrichts- und Erziehungslehre und Literaturgeschichte, in der zweiten in Handarbeit.

Eine Prüfungsordnung für Lehrerinnen und Schulvorsteherinnen ist in Lübeck am 15. Februar 1895 erlassen. Diese Prüfungen sind ganz nach dem Muster der preufsischen Lehrerinnenprüfung eingerichtet. Lübeck hat auch die preufsische Bestimmung übernommen, dafs die Befähigung zur Leitung einer höheren Mädchenschule, aufser durch die Lehrerinnen- und Schulvorsteherinnen-Prüfung, durch die wissenschaftliche Oberlehrerinnen-Prüfung erworben werden mufs. Diese Prüfung wird nach einer Abmachung zwischen den beiden Staaten in Preufsen abgelegt.

In Bremen findet zwar die Ausbildung für den Unterricht an Volksschulen, mittleren und höheren Mädchenschulen gemeinsam statt, und zwar an zwei Privatlehrerinnenseminaren, aber die Prüfungen sind getrennt. Die für höhere Mädchenschulen wird vor der ersten Sektion der Lehrerprüfungskommission, die für Volksschulen vor der zweiten Sektion abgelegt. Die Prüfungsordnung vom 14. Juni 1898 entspricht im wesentlichen der preufsischen. Die Prüfung kann abgelegt werden als Gesamtprüfung in einem Termine und als Vor- und Schlufsprüfung in zwei mindestens durch Jahresfrist getrennten Terminen; aufserdem können Fachprüfungen im Französischen und Englischen oder in einem von beiden Fächern abgelegt werden. Die Gesamtprüfung für Volksschulen umfafst aufser Pädagogik die Lehrfächer der Volksschule mit Ausnahme von Handarbeit und Turnen, wofür besondere technische Prüfungen abgelegt werden. Soll eine Vorprüfung abgelegt werden, so umfafst sie Rechnen, Geographie, Naturgeschichte, Naturlehre, Gesang und Zeichnen; dann erstreckt sich die Schlufsprüfung auf Pädagogik, Religion, Deutsch und Geschichte. — Eine Prüfung für Schulvorsteherinnen richtet sich nach preufsischem Muster.

In Hamburg ist der Bildungsgang der Lehrerinnen für höhere Mädchenschulen von dem der Volksschullehrerinnen getrennt. Für Volksschullehrerinnen besteht eine vierklassige Lehrerinnenbildungsanstalt, deren Unterrichtsziele durch die Prüfungsordnung vom 4. Juni 1878 festgestellt sind. Die Prüfung erstreckt sich auf dieselben Fächer wie die der Volksschullehrer, nur sind die Anforderungen, besonders im Rechnen und den Naturwissenschaften, geringer. Englisch ist bei den Lehrern obligatorisches, bei den Lehrerinnen nur fakultatives Prüfungsfach. Aufser dieser Seminarabgangsprüfung mufs eine Anstellungsprüfung abgelegt werden, die, abgesehen von dem deutschen Aufsatz, wesentlich die praktische und pädagogische Tüchtigkeit erweisen soll. — Die Lehrerinnen für höhere Mädchenschulen werden in dem Lehrerinnenseminar des Klosters St. Johannis ausgebildet. Das Seminar umfafst 3 Jahreskurse und aufserdem eine Vorbereitungsklasse, in welche die Schülerinnen nach Abschlufs des 9. Schuljahres in der höheren Mädchenschule übertreten. Die Prüfungsordnung für Lehrerinnen der höheren Mädchenschulen, nach der sich die Unterrichtsziele des Seminars bestimmen, ist von der preufsischen nicht wesentlich verschieden. Nur in der Art der Prüfung weicht man in Hamburg von den preufsischen Bestimmungen insofern ab, als in Pädagogik und den Realien auch schriftliche Aufgaben gestellt werden. Eine Schulvorsteherinnenprüfung wird auf Grund der preufsischen Prüfungsordnung abgenommen.

b) Wissenschaftliche Lehrerinnen. Eine Anstalt zur Ausbildung von Oberlehrerinnen nach preufsischem Muster besteht in Hamburg. Doch ist der Kursus nur 2jährig. Die Prüfung wird nach der in Preufsen geltenden Prüfungsordnung gehandhabt.

c) Fachlehrerinnen. Prüfungen von Handarbeitslehrerinnen, Zeichenlehrerinnen und Turnlehrerinnen werden in Lübeck auf Grund von Prüfungsordnungen aus dem Jahre 1895 und 1896 abgelegt. In Bremen findet eine Handarbeitslehrerinnenprüfung vor der dritten Sektion der Lehrerprüfungskommission statt, eine Turnlehrerinnenprüfung vor der vierten Sektion. Alle diese Prüfungen entsprechen wie die gleichen in Hamburg abgehaltenen technischen Fachprüfungen preufsischem Muster.

8. Braunschweig. Das Seminar der Vorwerkschen Anstalten in Wolfenbüttel sowie das städtische Lehrerinnenseminar in Braunschweig gelten seit mehreren Jahrzehnten als Musteranstalten der Lehrerinnenbildung. Ihre Leistungen kommen denen der besten preufsischen Anstalten mindestens gleich. Der Lehrgang der Seminare ist dreijährig. Nach zweijährigem Besuch wird eine vorläufige Prüfung im Rechnen, Naturwissenschaften, Geographie und den technischen Fächern abgelegt, so dafs im dritten Seminarjahr auf die sprachlich-historischen Fächer und die pädagogische Ausbildung intensivere Arbeit verwendet werden kann. Beide Prüfungen, die vorläufige und die abschliefsende in Französisch, Englisch, Deutsch, Geschichte, Religion und Pädagogik sind schriftlich und mündlich abzulegen. Es werden — ähnlich wie in der Seminarabschlufsprüfung in Bayern — eine Reihe von Aufgaben aus jedem Fach unter Klausur schriftlich bearbeitet, und es findet aufserdem neben der praktischen eine mündliche Prüfung in allen diesen Fächern statt, die in einzelnen Anforderungen über die in Preufsen mafsgebende Prüfungsordnung etwas hinausgeht.

9. Das Reichsland. a) Lehrerinnen für Volksschulen, mittlere und höhere Mädchenschulen. Es gibt in Elsafs-Lothringen 2 Arten von Lehrerinnenprüfungen, eine für höhere Mädchenschulen (Erlafs vom 4. Dez. 1891 und vom 24. Nov. 1894) die mit der entsprechenden preufsischen Prüfung etwa übereinstimmt, und eine für Volksschulen.

Die Prüfungsordnung für Elementar-Schullehrerinnen datiert vom 11. Januar 1895 und setzt einen dreijährigen Seminarkursus voraus; sie ist nach dem in Süddeutschland üblichen Gebrauch im wesentlichen eine schriftliche. Es sind in der schriftlichen Prüfung vier Aufgaben aus dem Gebiet des Rechnens und der Raumlehre zu lösen, ein Thema aus dem Religionsunterrichte, eines aus der Pädagogik oder dem deutschen Unterricht, ein geschichtliches Thema oder eines aus den Naturwissenschaften und der Geographie zu bearbeiten, aufserdem wird eine Übersetzung aus dem Französischen ins Deutsche und aus dem Deutschen ins Französische oder eine freie französische Arbeit geliefert. Es liegt in den Verhältnissen des Landes begründet, dafs Französisch auch für die Volksschullehrerinnenprüfung obligatorisch ist. Die mündliche Prüfung trägt gewissermafsen nur einen ergänzenden Charakter; sie erstreckt sich über Religion, Deutsch, Rechnen, Geschichte und Pädagogik, durch Bestimmung des Vorsitzenden kann sie auch über die übrigen Fächer ausgedehnt werden. Auf Grund besonders guter Leistungen in der schriftlichen Prüfung kann die mündliche in einzelnen Fächern erlassen werden. Die praktische Prüfung besteht wie überall in einer Lehrprobe.

Drei bis sechs Jahre nach der ersten Lehrerinnenprüfung ist eine Dienstprüfung abzulegen, die im wesentlichen eine methodisch praktische ist.

Es bestehen in Elsafs-Lothringen gegenwärtig acht höhere Lehrerinnenseminare; davon sind vier mit städtischen höheren Mädchenschulen verbunden, eines mit der höheren Mädchenschule der Diakonissenanstalt Bon Pasteur in Strafsburg, zwei mit höheren Mädchenschulen katholischer Schwesternschaften und eines mit dem Noviziat der Schwestern der göttlichen Vorsehung von Peltre. Staatliche Elementarlehrerinnenseminare bestehen gegenwärtig drei und zwar zwei katholische und ein evangelisches; alle drei sind Internate.

b) Wissenschaftliche Lehrerinnen. Eine wissenschaftliche Prüfung, die der preufsischen Oberlehrerinnenprüfung entspricht, ist durch Erlafs vom 23. November 1898 eingeführt worden. An höheren Mädchenschulen mit 7 und mehr aufsteigenden Klassen können wie in Preufsen nur solche Lehrerinnen Vorsteherinnen werden, die diese Oberlehrerinnenprüfung bestanden haben. Gelegenheit zur Ausbildung gibt die Universität Strafsburg. Jetzt ist den

Frauen aufserdem die Zulassung zur Prüfung für das höhere Lehramt gewährt, wenn sie die in der Prüfungsordnung vom 4. März 1899 ausgesprochenen Bedingungen erfüllen.

c) Fachlehrerinnen. Die Fachprüfungen für Handarbeit, Zeichnen und Turnen sind ähnlich den preufsischen geordnet.

Eine mit älteren französischen Einrichtungen zusammenhängende Bestimmung ist die Prüfung für Vorsteherinnen von Kleinkinderschulen (Prüfungsordnung vom 24. Mai 1895). Die Anforderungen beziehen sich auf allgemeine Elementarbildung, Beherrschung des Anschauungsunterrichts, der kindlichen Beschäftigungsspiele, der für die Kleinkinderschulen in Betracht kommenden religiösen Stoffe, sowie auf die Fertigkeit im Vorzeichnen und Stricken und im Gesang.

Literatur: a) Allgemeine Darstellungen, Verordnungen, Zeitschriften usw.: Keller, Deutsche Schulgesetzsammlung. 1872 ff. — K. A. Schmid, Pädagogische Encyklopädie. Gotha 1876 ff. — Helene Lange, Entwicklung und Stand des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland, im Auftrage des Kgl. Preufsischen Ministeriums der geistl. Unter.- u. Med.-Angelegenheiten. Berlin 1893. — Lexis, Das Unterrichtswesen im deutschen Reich. Berlin 1904, Bd. II, III u. IV. — Helene Lange u. Gertrud Bäumer, Handbuch der Frauenbewegung. Bd. I, III. V. Berlin 1901—1906. — Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preufsen 1856—1906. — Protokolle über die im August 1873 im Kgl. Preufs. Unterrichts-Ministerium gepflogenen usw. Verhandlungen. Berlin 1873. — Protokolle über die im Juni 1872 im Kgl. Preufs. Unterrichts-Ministerium gepflogenen Verhandlungen. — Schneider und v. Bremen, Das Volksschulwesen in Preufsen. Berlin 1886. — Dr. K. Schneider u. Dr. A. Petersilie, Die Volks- und die Mittelschulen sowie die sonstigen niederen Schulen im preufs. Staate im Jahre 1891, Denkschrift im Auftrage des Herrn Ministers usw. Berlin 1893. — Bestimmungen über das Mädchenschulwesen, die Lehrerinnenbildung und die Lehrerinnenprüfungen vom 31. Mai 1894, nebst Anhang, enthaltend die Prüfungsordnungen. Ebenda 1904. — Wychgram, Handbuch des höheren Mädchenschulwesens. Leipzig 1897. — Die Fortbildung der Lehrerin, herausgeg. von Gertrud Weber. Leipzig 1906. — Verordnungen betr. des Volksschulwesen sowie die Mittel- und höhere Mädchenschule in Preufsen, herausgeg. von Giebe u. Hildebrand. 5. Aufl. Düsseldorf 1898. — Publikationsorgane f. Verordnungen, statistische Veröffentlichungen aus allen Bundesstaaten. — Verhandlungen der Generalversammlungen des Allg. deutsch. Lehrerinnenvereins. Gera 1891 ff. — Desgl. des Landesvereins preufsischer Volksschullehrerinnen. — Zeitschriften: Frauenbildung herausgeg. von Wychgram (früher Zeitschrift für weibl. Bildung). — Die Lehrerin, herausgeg. von Marie Loeper-Housselle. 1885 ff. — Die Frau, herausgeg. von Hel. Lange. 1893 ff. — Der Lehrerinnenkalender, herausgeg. von Febronie Rommel. Berlin 1886 ff.

b) Zur Geschichte der Lehrerinnenbildung: K. A. Schmid, Geschichte der Erziehung, bes. Bd. V. Stuttgart 1901. — Fischer, Geschichte des deutschen Volksschullehrerstandes. Hannover 1898. — Mitteilungen der Gesellschaft für Erziehungs- und Schulgeschichte, bes. IV, VIII, IX. — H. Heppe, Geschichte des Volksschulwesens. Gotha 1858/60. — Fr. A. Specht, Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland von den ältesten Zeiten bis zur Mitte des 13. Jahrhunderts. Stuttgart 1885. — Kaemmel, Geschichte des deutschen Schulwesens im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit. Leipzig 1882. — Friedrich Nettesheim, Geschichte der Schulen im alten Herzogtum Geldern und in den benachbarten Landesteilen. 1881. — Georg Mertz, Das Schulwesen der deutschen Reformation im 16. Jahrhundert. Heidelberg 1902. — A. v. Hanstein, Die Frauen in der Geschichte des deutschen Geisteslebens des 18. u. 19. Jahrhunderts. Leipzig 1899 ff. — Heigenmooser, Geschichte des Mädchenschulwesens in Bayern. 1905. — E. v. Krosigk, Ausführliche Nachricht über das Kgl. Seminarium usw. zu Berlin. Berlin 1804. — L. Bormann, Die Prüfung der Lehrerinnen in Preufsen. Ebenda 1867. — K. Supprian, Zur Geschichte der Kgl. Augustaschule und des Kgl. Lehrerinnenseminars zu Berlin. Ebenda 1882. — Nöldeke, Von Weimar bis Weimar. Leipzig 1897. — Kreyenberg, Geschichte der deutschen höheren Mädchenschule. Frankfurt a. M. 1887. — D. Dr. Karl Schneider, Ein halbes Jahrhundert im Dienste von Kirche und Schule.

c) Schriften zu Theorie und Praxis der Lehrerinnenbildung: Betty Gleim, Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts. Leipzig 1810. — Tinette Homberg, Gedanken über Erziehung und Unterricht. Berlin 1861. — Ulrike Henschke, Zur Frauen-Unterrichtsfrage. Ebenda 1870. — Marie Calm, Die Stellung der deutschen Lehrerinnen. Ebenda 1870. — Marie Stöphasius, Von unten auf. Ebenda 1872. — Mathilde Lammers, Die Frau, ihre Stellung und Aufgabe in Haus und Welt. Leipzig 1877. — Ed. Cauer, Die höhere Mädchenschule und die Lehrerinnenfrage. Berlin 1878. — Luise Büchner, Die Frau. Halle 1878. — Dr. Chr. Rauch, Die höhere Mädchenbildung und die Weiterbildung der Lehrerinnen. 1878. — Oswald Steiner, Das öffentliche Interesse und die Oberlehrerinnenfrage. Berlin 1879. — G. Kühn, Recht und Anteil der Frauen am Lehrberuf. 1880. — B. von der Lage, Ein Wort zur Frauenfrage. Berlin 1882. — W. Cremer, Frauenarbeit in der Schule. 1884. — Grefsler, Moderne Mädchenbildung. Gotha 1888. — A. V., Zur Oberlehrerinnenfrage. Wolfenbüttel 1888. — E. Gnauck-Kühne, Das Universitätsstudium der Frau. Leipzig 1891. — Karl

Schneider, Bildungsziel und Bildungswege für unsere Töchter. Berlin 1888. — Hel. Lange, Die höhere Mädchenschule und ihre Bestimmung. Berlin 1888; Frauenbildung. Ebenda 1889; Unsere Bestrebungen. Ebenda 1890; Über Frauen- und Lehrerinnen-Vereine. Ebenda 1891; Über Lehrerinnenbildung. Gera 1891; Wie gelangt die Lehrerin zu innerer Selbständigkeit? Ebenda 1895. — Schlufsprotokoll über die Beratungen der vom Allgemeinen deutschen Lehrerinnenverein zur Beratung der Oberlehrerinnenbildung und Prüfung eingesetzten Kommission. — Gaudig, Mädchenschulwesen. Die Kultur der Gegenwart. Teil I. Abt. 1. Leipzig 1906 ff.

Berlin. Gertrud Bäumer.

Lehrerinnenvereine

1. Definition. 2. Notwendigkeit der Lehrerinnenvereine. 3. Ziele der Lehrerinnenvereine. 4. Historisches. I. Lehrerinnenvereine vor der Begründung des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins. II. Der Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein a) seine Begründung und Organisation, b) seine Tätigkeit α) zur Vertretung seiner geistigen Ziele, β) im materiellen Interesse seiner Mitglieder: Stellenvermittelung, Feierabendhäuser, Krankenkasse usw., c) Sektionen und Zweigvereine. III. Der Verein katholischer deutscher Lehrerinnen.

1. Definition. Unter Lehrerinnenvereinen verstehen wir freiwillige, durch Statuten geregelte Verbindungen von Lehrerinnen zur Förderung ihrer geistigen oder materiellen Interessen.

2. Notwendigkeit der Lehrerinnenvereine. Die Notwendigkeit gesonderter Lehrerinnenvereine ist vielfach bestritten worden. Da die Lehrerinnen einem Stande angehören, der sich schon seit den vierziger Jahren in Deutschland zu Vereinen zusammengeschlossen hat, so folgerte man, dafs durch diese Vereine, die Lehrervereine, die Interessen der Lehrerinnen zur Genüge mit gewahrt seien. Dieser Schlufs erscheint unrichtig. Abgesehen davon, dafs ein Teil dieser Vereine weibliche Mitglieder gar nicht aufnahm und aufnimmt, herrschen auch in Bezug auf den Umfang, in dem Lehrerinnen an den Schulen zur Verwendung kommen sollen, auf ihre Stellung im Schulorganismus, auf ihre Besoldung, ihre Vorbildung usw. bei Lehrern und Lehrerinnen sehr verschiedene, durch den Konkurrenzkampf zum Teil mit beeinflufste Ansichten, so dafs sich die Interessen der Lehrer und Lehrerinnen nicht selten kreuzen. Eine gesonderte Vertretung der Lehrerinnen erschien daher notwendig. Wünschenswert erschien sie noch aus einem anderen Grunde. Die Lehrerinnen hatten in den gemeinsamen Vereinigungen eine rein passive Rolle gespielt und, teils gezwungen, teils freiwillig, sich ganz unter die geistige Vormundschaft der Lehrer gestellt. Die Anforderungen der Schule und des Lebens aber machten mehr und mehr die geistige Selbständigkeit der Lehrerin zu einer notwendigen Vorbedingung für ihren Beruf. Diese geistige Selbständigkeit war nur in gesonderten Vereinen, in denen ihr selbst Leitung und Verantwortung zufiel, zu erreichen; nur hier konnte sie Sicherheit des Auftretens, die Kunst freier Rede und logischer Gedankenentwicklung, die nötige Routine in der Handhabung parlamentarischer Formen erwerben, nur hier die Anlehnung an Gleichgesinnte und Gleichstrebende finden, die das öffentliche Eintreten für bestimmte Interessen so mächtig zu fördern geeignet ist. Ein drittes kam schliefslich in Deutschland dazu: die Lehrerinnen waren die natürlichen Vertreterinnen der modernen Forderungen an die Bildung der Mädchen, während die Lehrer — als Männer — mehr das konservative Prinzip vertraten. So repräsentieren die Lehrerinnenvereine nicht nur besondere Standesinteressen, sondern vielfach auch bestimmte, von den Lehrern nicht geteilte Anschauungen über Ziele und Aufgaben der Mädchenbildung.

3. Ziele der Lehrerinnenvereine. a) geistige. Die älteren Lehrerinnenvereine (vor Begründung des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins) weisen als solche auf: Geistige Förderung der Lehrerinnen durch Fortbildungskurse, Vorträge usw.; Anbahnung einer engeren Verbindung der Eltern mit den Lehrerinnen und Erzieherinnen; Weckung des Gefühls der Zusammengehörigkeit und des Standesbewufstseins; Wahrung der Interessen der Mädchenschule; Übung in Vortrag und Diskussion; Hebung des Lehrerinnenstandes zur besseren erziehlichen Einwirkung auf die weibliche Jugend des Volkes; Pflege der Geselligkeit. Der Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein betont, seiner Entstehung entsprechend, in erster Linie ein Moment von

hoher Bedeutung, das bis dahin weniger zur Geltung gekommen war: die Lehrerinnen schliefsen sich zusammen, um eine gröfsere Beteiligung an der Volksbildung wie am wissenschaftlichen Unterricht in den oberen Klassen aller Mädchenschulen (und im Zusammenhange damit eine ausreichende wissenschaftliche Vorbildung) zu fordern, und zwar aus erziehlichen Gründen. Während also vorher das Hauptgewicht auf den Interessen der Lehrerinnen lag, dient ihr Zusammenschlufs von jetzt ab in erster Linie der Sache der Mädchenerziehung.

b) materielle. Als solche sind vor allem zu nennen: Begründung von Unterstützungs-, Darlehns- und Krankenkassen; Stellenvermittlung; Lehrerinnenheime, teils zu vorübergehendem oder dauerndem Aufenthalt aktiver Lehrerinnen, teils als Feierabend-, Erholungs- und Ferienheime.

4. Historisches. I. Lehrerinnenvereine vor der Begründung des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins. Der erste deutsche Lehrerinnenverein*) wurde im Mai 1869 in Berlin gegründet, und zwar auf Anregung von Auguste Schmidt (Leipzig) und Marie Calm (Kassel), welche im Auftrage des Allgemeinen Deutschen Frauenvereins die in Berlin bei Gelegenheit der 18. Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung anwesenden Lehrerinnen zu einer gemeinsamen Besprechung einluden. Frl. Calm legte dabei die Stellung der Lehrerinnen auf den bisherigen Lehrertagen klar. Sie führte aus, dafs sie dort keinerlei Gebrauch von ihrem Stimmrecht gemacht hätten, auch von den Lehrern nur als Damen betrachtet seien, die das Fest schmücken, nicht als Kolleginnen, Mitarbeitende, Mitkämpfende und Mitleidende, ein Vorwurf, der freilich mehr die Lehrerinnen als die Lehrer träfe. Auguste Schmidt forderte dann zur Begründung einer eigenen Lehrerinnensektion auf, welche die Frage der Mädchenerziehung und die Stellung der Lehrerinnen zum Gegenstand besonderer Verhandlungen machen sollte. Aus dieser Anregung erwuchs der »Verein deutscher Lehrerinnen und Erzieherinnen«, der seinen Sitz in Berlin hat. Persönliche und zeitliche Umstände verhinderten nun zwar, dafs der Verein, wie die Urheberinnen der ganzen Idee gewünscht hatten, seinen Einflufs über ganz Deutschland erstreckte (er begründete nur einen Zweigverein in Memel). Aber wenn auch der Verein für die allgemeine Sache der Mädchen- und Lehrerinnenbildung in Deutschland keine grofse Bedeutung gewann, so erwarb er sich doch unter seiner verdienstvollen unermüdlich tätigen Vorsitzenden Jeanne Mithène ein wesentliches Verdienst um die alternden Lehrerinnen durch die Begründung eines Feierabendhauses in Steglitz bei Berlin. Zu erwähnen ist ferner noch eine vom Vorstande des Vereins herausgegebene, von Dr. Christian Rauch verfafste Denkschrift: »Die höhere Mädchenbildung und die Weiterbildung der Lehrerinnen«, in der besonders die Argumente, die der Verfasser für die Notwendigkeit weiblicher Beteiligung am Unterricht in den oberen Klassen der höheren Mädchenschule anführt, Beachtung verdienen.

Ein für deutsche Erzieherinnen hochbedeutsamer Verein entstand dann im Ausland; es ist der 1876 gegründete Verein deutscher Lehrerinnen in England. (London W. 16 Wyndham Place.) Seine Begründerin ist Helene Adelmann, eine Pfälzerin, die durch jahrelangen Aufenthalt in England das Unwesen der Vermittlungs-Agenturen gründlich kennen gelernt hatte und daher die deutschen Lehrerinnen und Erzieherinnen in England zur Selbsthilfe zusammenberief. Die wichtigsten Ziele des Vereins sind: 1. seinen Mitgliedern Schutz und Obdach im fremden Lande zu gewähren; 2. ihnen zu passenden Stellen zu verhelfen; 3. seine kranken und bedürftigen Mitglieder zu unterstützen. Dazu kommt in jüngster Zeit die Einrichtung von englischen Kursen für solche Mitglieder, die — wie das letzthin immer häufiger wird — vor allem zum Studium des Englischen hinüber gehen, nicht um als Erzieherin in England zu bleiben. Die Kurse finden zweimal im Jahre statt, dauern 4 Monate und schliefsen mit einer Prüfung ab. Die gleichen Ziele verfolgt der später entstandene Verein deutscher Lehrerinnen in Frankreich (Paris 8 Rue Villejust).

Es entstanden dann folgende Lehre-

*) Abgesehen von einem 1865 gegründeten Pädagogischen Zirkel in Dresden, der in seinen ersten Stadien als eine Berufsgenossenschaft nicht angesehen werden konnte.

rinnenvereine (chronologisch geordnet): 1. Der Breslauer Lehrerinnenverein 1874. 2. Der Wilhelm-Augusta-Lehrerinnenverein 1879. Er eröffnete 1883 das Feierabend- und Erholungshaus »Wilhelm-Augusta-Stift« zu Gandersheim, 1889 ein Heim in Norderney. 3. Der Verein christlicher Lehrerinnen. 4. Der Verein deutscher Lehrerinnen und Erzieherinnen in Frankfurt a. M. 1883. 5. Der Verein hessischer Lehrerinnen zur Begründung eines Heims 1883. 6. Der Lehrerinnenverein in Erfurt 1884. 7. Der Verein katholischer Lehrerinnen für Rheinland, Hessen-Nassau und Westfalen 1885. 8. Der Tilsiter Lehrerinnenverein 1886. 9. Der Schweriner Verein für Lehrerinnen und Erzieherinnen 1886. 10. Der Mittelfränkische Lehrerinnenverein 1886. 11. Der Lehrerinnenverein zu München 1887. 12. Der Sanitätsverein für Lehrerinnen und Erzieherinnen in Berlin und Umgegend (der nur hygienische Zwecke im Auge hat). 13. Der Leipziger Lehrerinnenverein 1888. 14. Der Verein badischer Lehrerinnen 1888. 15. Der Lehrerinnenverein zu Frankfurt a. O. 1888. 16. Der Lehrerinnenverein zu Züllichau 1888 (jetzt aufgelöst). 17. Der Barmer Lehrerinnenverein 1888. 18. Der Verein zur Altersversorgung von Lehrerinnen in Hamburg. 19. Der Dresdener Lehrerinnenverein 1889. 20. Der Verein Berliner Volksschullehrerinnen 1889. 21. Der pädagogische Verein hessischer Lehrerinnen 1889. 22. Der Verein Bremischer Lehrerinnen 1889. Genaueres über diese Vereine (soweit sie jetzt dem Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenverein angehören, d. h. mit Ausnahme von Nr. 2, 3 [zum Teil] und 7, 12 u. 18) siehe im Deutschen Lehrerinnenkalender Berlin, Oehmigkes Verlag.

II. Der Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein. a) Seine Vorgeschichte, Begründung und Organisation. Der Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein wurde im Jahre 1890 begründet. Für das Verständnis seiner Entstehung und Ziele ist die Kenntnis der seiner Begründung vorangegangenen Bewegung auf dem Gebiete des Mädchenschulwesens unerläſslich. Sie kann an dieser Stelle nur in knappen Grundzügen angedeutet werden. (Vergl. die Artikel Lehrerinnenbildung, höhere Mädchenschule usw.)

Im Jahre 1872 war auf Anregung des Direktors Kreyenberg (Iserlohn) eine Versammlung von Lehrenden an höheren Mädchenschulen in Weimar zusammengetreten, um für die Organisation dieser Schulen eine feste Norm zu beraten. Das Resultat dieser Beratungen war die sog. Weimarer Denkschrift, die ihrerseits wieder der im August 1873 durch den Minister Falk nach Berlin berufenen Konferenz zur Beratung der Gestaltung des mittleren und höheren Mädchenschulwesens als Grundlage diente. Die auf dieser Grundlage von der Konferenz gefaſsten Beschlüsse sind, obwohl ihnen von der preuſsischen Regierung nicht Gesetzeskraft zuerteilt wurde, tatsächlich die Grundlage für die weitere Entwicklung des preuſsischen und des deutschen höheren Mädchenschulwesens geworden.

Nach der Überzeugung der Lehrerinnen, die auch von vielen Lehrern, insbesondere an den Privatschulen (vergl. die Denkschrift des Vereins für höhere Töchterschulen in Berlin) geteilt wurde, hatte man bei dieser Neugestaltung des Mädchenschulwesens der Mitarbeit der Lehrerinnen und ihrem erziehlichen Einfluſs besonders auf der Oberstufe der Mädchenschulen zu geringe Beachtung geschenkt. Daher hatte auch die auf der Weimarer Versammlung hauptsächlich durch Frl. Jeanne Mithène und Frl. Marie Stoephasius vertretene Forderung einer wirklich wissenschaftlichen Ausbildung für die Lehrerinnen, die sie zum Unterricht an den Oberklassen der Mädchenschulen befähige, scharfe Abwehr erfahren. Die weiteren Versammlungen der Dirigenten und Lehrenden an höheren Mädchenschulen (die 1873 zu einem festen Verein — er führt heute den Namen: Deutscher Verein für das höhere Mädchenschulwesen — zusammengetreten waren) waren nicht geeignet, den Lehrerinnen die Überzeugung zu geben, daſs ihre Sache durch den neuen Verein genügend vertreten sei. Zu einem scharfen Ausdruck der Gegensätze in den Anschauungen kam es vor allem in Köln (1876). Man hatte dort vergebens versucht, der Auffassung Geltung zu verschaffen, auch bei dem Unterricht an den Oberklassen der Mädchenschulen sei die Mitwirkung wissenschaftlicher Lehrerinnen unentbehrlich. Die meisten der anwesenden Lehrer wollten ‚sie nur für zulässig erklären; die Majorität der Versammlung er-

klärte sie schliefslich für wünschenswert. Noch deutlicher trat die Tendenz des Vereins in der Versammlung zu Eisenach (1888) hervor. Es wurden hier nachstehende Thesen angenommen:

1. Die Schule, besonders die Mädchenschule, hat sich zum Vorbild das Elternhaus zu nehmen.

2. Da das Haus nicht allein im stande ist, die erziehliche Aufgabe zu erfüllen, so kann sie der vereinigten erziehlichen Einwirkung von Lehrer und Lehrerin, also des männlichen und des weiblichen Einflusses, nicht entbehren.

3. Die erziehliche Aufgabe der Schule ist in der Weise am besten zu lösen, dafs auf der Unterstufe vorwiegend Lehrerinnen unterrichten, auf der Mittelstufe Lehrer und Lehrerinnen sich in den Einflufs teilen, auf der oberen Stufe aber der männliche Einflufs überwiege.

Da die Lehrerinnen sich mit der Logik dieser Sätze — wonach im Hause der Einflufs der Mutter gerade bei den heranwachsenden Mädchen hinter den des Vaters zurückzutreten hätte — nicht einverstanden erklären konnten, im Gegenteil der Meinung waren, dafs weiblicher Einflufs den Mädchen in den Entwicklungsjahren doppelt not tue, so sahen sie den Augenblick gekommen, wo sich diese Verschiedenheit der Ansichten bei Lehrern und Lehrerinnen auch äufserlich durch eine gesonderte Vertretung dokumentieren mufste. Vorgearbeitet war dieser Überzeugung durch eine im Jahre 1887 an das preufsische Abgeordnetenhaus gerichtete Petition um verbesserte Bildungsgelegenheiten für und vermehrte Anstellung von Lehrerinnen an höheren Mädchenschulen, der eine (von der Unterzeichneten verfafste) Begleitschrift beigegeben war. In dieser war energisch die Überzeugung zum Ausdruck gebracht, dafs in der Erziehung zur Frau der Frau auch die erste Stelle gebühre. Dafs diese Überzeugung mehr und mehr unter den deutschen Lehrerinnen Platz griff, darf vor allem auf die unermüdliche, fruchtbare Wirksamkeit von Frau Marie Loeper-Housselle in der 1884 von ihr begründeten Zeitschrift: »Die Lehrerin in Schule und Haus« (Gera, Hofmann) zurückgeführt werden. So durften denn zu Pfingsten 1890 Auguste Schmidt, Marie Loeper-Housselle und Helene Lange zur Einberufung der ersten allgemeinen Versammlung deutscher Lehrerinnen schreiten. Sie fand in Friedrichroda in Thüringen statt. Die Versammlung, von gehobener, aber ernster Stimmung getragen, ihrer Aufgabe sich völlig bewufst und einig in ihren Zielen, beschlofs die Begründung eines Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins, dessen allgemeine Richtung in der Broschüre: Unsere Bestrebungen (von Helene Lange, Berlin, L. Oehmigke) gekennzeichnet ist und dessen spezielle Zwecke statutarisch so festgestellt wurden:

§ 1. Der Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein bezweckt die Hebung des Lehrerinnenstandes nach jeder Richtung hin. Insbesondere wird der Verein für die Lehrerinnen folgendes anstreben: a) eine gröfsere Beteiligung an der Volksbildung, b) eine zu einem gründlichen Unterricht an den oberen Klassen der Mädchenschulen befähigende Vorbildung, c) eine gröfsere Beteiligung am wissenschaftlichen Unterricht in den oberen Klassen aller Mädchenschulen, d) Förderung ihrer praktischen Interessen.

§ 2. Der Verein sucht die genannten Zwecke besonders zu fördern, a) durch die Presse, welche durch das Vereinsorgan »Die Lehrerin in Schule und Haus« vertreten wird, b) durch Abhaltung von Versammlungen, durch Petitionen und Errichtung von Fortbildungskursen, c) durch Krankenkassen und Stellenvermittelung, d) durch Gründung neuer, resp. Einverleibung schon bestehender Lokalvereine.

Die Organisation des Vereins ist aus § 3 zu ersehen:

Ordentliches Mitglied kann jede Lehrerin werden, auch wenn sie nicht aktiv ist; aufserordentliches Mitglied jede Frau (verheiratet wie unverheiratet), die sich für die Bestrebungen des Vereins interessiert. Die aufserordentlichen Mitglieder sind nicht stimmberechtigt. Jedes Mitglied bezahlt einen Jahresbeitrag von 3 M. Vereine von mindestens 30 Mitgliedern können als Vereine beitreten; sie zahlen für jedes Mitglied, welches dadurch Mitglied des Allg. Deutschen Lehrerinnenvereins wird, einen Jahresbeitrag von 30 Pf. Der Eintritt solcher Vereine unterliegt der Genehmigung des Vorstandes. (Die Statuten sind seitdem nur unwesentlich geändert.)

Der Verein zählte bei seiner Begründung 85 Mitglieder. Sein überaus schnelles Wachstum ist aus folgenden Zahlen zu ersehen: (S. Tab. S. 491.)

Dies schnelle Wachstum bietet den besten Beweis für die Lebensfähigkeit und das Zeitgemäfse der durch den Verein vertretenen Ideen.

Der bei der Begründung gewählte Vorstand: Frl. Helene Lange, Berlin, 1. Vor-

	Gesamtzahl d. Mitglieder	Zahl der zu ihm gehörenden Lehrerinnen-vereine
Begründung Pfingsten 1890	85	—
1. Generalversammlung Pfingsten 1891 . . .	3 279	32
Schlufs d. Vereinsjahres 1892/93	5 556	38
Schlufs d. Vereinsjahres 1894/95	8 916	52
Schlufs d. Vereinsjahres 1896/97	10 236	58
Schlufs d. Vereinsjahres 1898/99	10 767	64
Schlufs d. Vereinsjahres 1900/01	15 946	71
Schlufs d. Vereinsjahres 1902/03	17 000	76
Schlufs d. Vereinsjahres 1904/05	19 581	88

sitzende; Frau Marie Loeper-Housselle, Ispringen (Baden), 2. Vorsitzende; Frl. Hel. Adelmann, London; Frl. Febronie Rommel, Schriftführerin; Frl. Lina Langerhannfs, Kassiererin, hat seitdem verschiedene Änderungen erfahren. Es gehören aufser den 4 erstgenannten folgende Mitglieder dazu: Frl. Elisabeth Schneider, Kassiererin, Frl. Dr. Gertrud Bäumer, Frl. Hel. Sumper.

Dem Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenverein gehören heute folgende Zweigvereine an: 1. Anhaltischer Lehrerinnenverein, 2. Badischer Lehrerinnenverein, 3. Barmer Lehrerinnenverein, 4. Bayrischer Lehrerinnenverein, 5. Berliner Lehrerinnenverein, 6. Berliner Volksschullehrerinnenverein, 7. Verein Berliner Lehrerinnenheim, 8. Verband akademisch gebildeter und studierender Lehrerinnen, Abteilung Berlin, 9. Berliner Musikgruppe, 10. Bonner Lehrerinnenverein, 11. Lehrerinnenverein Brandenburg a. H., 12. Allgemeine Braunschweiger Lehrerinnenverein, 13. Braunschweiger Landeslehrerinnenverein (Bezirke 3, 4, 5 und 6), 14. Bremischer Lehrerinnenverein, 15. Bremerhavener Lehrerinnenverein, 16. Breslauer Lehrerinnenverein, 17. Verband akad. geb. und studierender Lehrerinnen, Abteilung Breslau, 18. Celler Lehrerinnenverein, 19. Charlottenburger Lehrerinnenverein, 20. Chemnitzer Lehrerinnenverein Chemnitzer Musikgruppe, 21. Lokalverein Christlicher Lehrerinnen, 22. Danziger Volksschullehrerinnenverein, 23. Danziger Musikverein, 24. Dresdner Lehrerinnenverein, 25. Dresdner Nadelarbeitslehrerinnenverein, 26. Dresdner Musikgruppe, 27. Eisenacher Lehrerinnenverein, 28. Elberfelder Lehrerinnenverein, 29. Elbinger Lehrerinnenverein, 30. Elsafs-Lothringischer Lehrerinnenverein, 31. Verein deutscher Lehrerinnen in England, 32. Erfurter Lehrerinnenverein, 33. Verein der Lehrerinnen und Erzieherinnen in Frankfurt a. M., 34. Musikgruppe Frankfurt a. M., 35. Lehrerinnenverein zu Frankfurt a. O., 36. Verein deutscher Lehrerinnen in Frankreich, 37. Lehrerinnenverein für das Herzogtum Gotha, 38. Graudenzer Lehrerinnenverein Feierabendhaus, 39. Görlitzer Lehrerinnenverein, 40. Görlitzer Linn-Verein, 41. Lehrerinnenverein zu Halle a. S., 42. Hamburger Volksschullehrerinnenverein, 43. Verband akad. geb. und stud. Lehrerinnen, Abteilung Hannover, 44. Hannoverisch-Lindener Lehrerinnenverein, 45. Musikgruppe Hannover, 46. Harburger Lehrerinnenverein, 47. Pädagogischer Verein der Lehrerinnen in Hessen, 48. Verein Hessisches Lehrerinnenheim, 49. Hinterpommernscher Lehrerinnenverein, 50. Insterburger Verein für Lehrerinnen und Erzieherinnen, 51. Verein deutscher Lehrerinnen in Italien, 52. Kasseler Lehrerinnenverein, 53. Kieler Lehrerinnenverein, 54. Kölner Lehrerinnenverein, 55. Königsberger Lehrerinnenverein, 56. Königsberger Musiklehrerinnenverein, 57. Kreuznacher Lehrerinnenverein, 58. Landsberger Lehrerinnenverein, 59. Leipziger Lehrerinnenverein, 60. Leipziger Musikgruppe, 61. Lübecker Lehrerinnenverein, 62. Magdeburger Lehrerinnenverein, 63. Mainzer Lehrerinnenverein, 64. Mannheimer Musikgruppe, 65. Marienburger Lehrerinnenverein, 66. Memeler Lehrerinnenverein, 67. Mittelfränkischer Lehrerinnenverein, 68. Mühlhauser (i. Th.) Lehrerinnenverein, 69. Münchener Lehrerinnenverein, 70. Naumburger Lehrerinnenverein, 71. Lehrerinnenverein für Nassau, 72. Verein deutscher Lehrerinnen in New-York (Amerikanischer Zweigverein), 73. Niederlausitzer Lehrerinnenverein, 74. Niederrheinischer Lehrerinnenverein, 75. Niederrheinisch-Westfälischer Musik-Lehrerinnenverband, 76. Oldenburger Lehrerinnenverein, 77. Osnabrücker Lehrerinnenverein, 78. Pfälzer Lehrerinnenverein, 79. Posener Provinzial-Lehrerinnenverein, 80. Landesverein Preufsischer Volksschullehrerinnen, 81. Landes-

verein Preufsischer technischer Lehrerinnen, 82. Rostocker Frauenverein, 83. Sachsen-Altenburger Lehrerinnenverein, 84. Verband Sächsischer Lehrerinnen, 85. Provinzial-Lehrerinnenverein für Schlesien und Posen, 86. Schweriner Verein für Lehrerinnen und Erzieherinnen, 87. Spandauer Lehrerinnenverein, 88. Stettiner Lehrerinnenverein, 89. Freie Vereinigung Stettiner Lehrerinnen, 90. Tilsiter Lehrerinnenverein, 91. Verein Westfälischer Lehrerinnen an höheren und mittleren Schulen, 92. Württembergischer Lehrerinnenverein.

b) Seine Tätigkeit *α*) zur Vertretung seiner geistigen Ziele. Die Grundsätze, zu denen sich der Verein bei der Begründung bekannte, sind seither vielfach von ihm in Wort und Schrift sowie durch geeignete Schritte bei den Behörden vertreten worden. Die Verhandlungen der neun Generalversammlungen zu Friedrichroda, Blankenburg a. H., Darmstadt, Leipzig, Danzig, Friedrichroda, Bonn, Dresden, Bremen (Gera, Theodor Hofmann) geben davon ausführlich Kunde. Vor allen Dingen trat der Verein für eine Reform der Lehrerinnenbildung ein, die durchaus notwendig erschien, wenn er seine in § 1 der Statuten gekennzeichneten Zwecke erreichen wollte. Schon die erste Generalversammlung erteilte dem Vorstand den Auftrag, eine Petition um Gelegenheit zu einer wissenschaftlichen Ausbildung für Lehrerinnen an die deutschen Regierungen zu richten; dieselbe findet sich abgedruckt in dem Organ des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins: Die Lehrerin für Schule und Haus (Gera, Theodor Hofmann) vom 1. Dezember 1891. Auf diese Petition erfolgte seitens des preufsischen Kultusministeriums eine wohlwollende Antwort, die eine Erledigung der Angelegenheit für die nächste Zeit in Aussicht stellte. Als die Regelung derselben in einer die Bestrebungen des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins schädigenden Weise zu erfolgen drohte, insofern die inzwischen erschienenen und dem Kultusministerium eingereichten Vorschläge des »Preufsischen Vereins der öffentlichen höheren Mädchenschulen« der Bedeutung der Lehrerin für die Mädchenschule durchaus nicht gerecht wurden, stellte der Verein an das preufsische Kultusministerium die Bitte, dafs zu den bevorstehenden Beratungen auch Lehrerinnen zugezogen würden (Lehrerin 9. Jahrgang, Heft 1). In der Tat wurde neben Vertretern anderer Vereine bezw. der verschiedenen Lehrer- und Lehrerinnengattungen auch die Vorsitzende des Vereins zur Schlufsberatung über die neuen Bestimmungen zugezogen.

Diese Bestimmungen selbst legten dem Verein neue Arbeit und neue Verpflichtungen auf, da sie der Lehrerin eine bedeutungsvolle Stellung an der Mädchenschule zuwiesen, ohne dafs seitens des Staates besondere Veranstaltungen getroffen worden wären, die Lehrerinnen zur Ausfüllung dieser Stellung zu befähigen. Der Verein richtete im Oktober 1894 an das preufsische Kultusministerium die Bitte,

1. dafs an verschiedenen Orten der Monarchie von Staats wegen Vorbereitungskurse für das Oberlehrerinnenexamen errichtet werden;
2. dafs die Universitätsvorlesungen, die für diese Prüfung in Betracht kommen, den Lehrerinnen freigegeben werden;
3. dafs Freistellen für Unbemittelte an den oben erwähnten Vorbereitungskursen eingerichtet werden.

Dafs wenigstens die letzten beiden Bitten nicht unberücksichtigt geblieben sind, zeigt der Umstand, dafs den Lehrerinnen der Zutritt als aufserordentlichen Hörerinnen auf preufsischen Universitäten inzwischen ermöglicht worden ist, und dafs seitens der Regierung an den bestehenden Oberlehrerinnenkursen eine Anzahl von Freistellen gestiftet worden sind. Der Verein selbst richtete aus eigenen Mitteln ein kleines Stipendium für das Studium zum Oberlehrerinnenexamen ein. Seine Zweigvereine in Königsberg und Bonn begründeten Fortbildungskurse aus privaten Mitteln, die der Staat später unterstützte.

Da die auf dieses Examen bezügliche Prüfungsordnung dem Verein teils bedenklich, teils durch den Mangel genauer Bestimmungen zu dehnbar erschien, so erteilte er auf seiner dritten Generalversammlung 1895 dem Vorstande den Auftrag, eine Kommission zur Beratung von Vorschlägen in Bezug auf diese Prüfungsordnung einzuberufen. Diese Kommission hat inzwischen ihre Arbeit vollendet und veröffentlicht (vergl. den Artikel: Lehrerinnenbildung). Die vierte Generalversammlung

(Leipzig 1897) bekannte sich ausdrücklich zu den darin niedergelegten Grundsätzen und ermächtigte den Vorstand zu weiteren, auf dieser Grundlage auszuführenden Schritten. Die am 15. Juni 1900 erlassene spezialisierte Ordnung für die wissenschaftliche Prüfung der Lehrerinnen entsprach den Forderungen dieser Kommission wenigstens zum Teil. Auch zur Beratung über diese Prüfungsordnung wurden Vertreterinnen des A. D. L. V. herangezogen.

Die Oberlehrerinnenfrage sowie die Arbeit für die Reform der höheren Mädchenschule legten den Gedanken einer Arbeitsteilung innerhalb des Vereins nahe. Im Jahre 1900 schlossen sich die Lehrerinnen der höheren Mädchenschulen zu einer »Sektion für höhere und mittlere Mädchenschulen« zusammen, welche die besondere Arbeit für die Fragen der höheren Mädchenschule übernahm. Trotzdem aber hat auch der Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein als solcher durch Petitionen für die gesetzliche Regelung der Gehaltsverhältnisse an preufsischen höheren Mädchenschulen, sowie insbesondere durch öffentliche Vertretung des von der Sektion für höhere Schulen ausgearbeiteten Planes zur Reform der höheren Mädchenschule für die Interessen der höheren Mädchenschule gewirkt. Zwei Vorstandsmitglieder, mehrere Mitglieder von Zweigvereinen, sowie die Vorsitzende der Sektion für höhere Mädchenschulen wurden zu der vom preufsischen Ministerium einberufenen Konferenz vom 23. und 24. Januar 1906 zur Beratung über die Reform der höheren Mädchenschule einberufen.

Die Frage der Lehrerinnenbildung hat den Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenverein gleichfalls wiederholt beschäftigt. Seine dritte Generalversammlung beschlofs eine Petition, es möchten beim Unterricht der Mädchen in der Volksschule in erster Linie Lehrerinnen verwendet und zu deren Ausbildung in genügender Zahl staatliche Seminare gegründet werden. Seitdem sind die Fragen der Lehrerinnenbildung vom Verein wiederholt behandelt. (S. den Artikel Lehrerinnenbildung.) In Bezug auf das Volksschulwesen ist der Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein für die obligatorische Fortbildungsschule für Mädchen eingetreten, er hat sich an der Agitation für die Fürsorgeerziehung beteiligt, und hat durch Einrichtung eines sozialwissenschaftlichen Ferienkursus die Fortbildung der Lehrerinnen speziell im Interesse ihrer Aufgaben an der Volksschule zu fördern gesucht. Zur Frage der Simultanschule, die durch die Verhandlungen über das preufsische Volksschulgesetz (1905—1906) aktuell wurde, hat der Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein keine Kundgebung veranlafst, da er die Stellung seiner Zweigvereine in diesem Punkt nicht beeinflussen wollte; er hat aber die Zweigvereine aufgefordert, zu der Frage Stellung zu nehmen.

Ein anderes durch das preufsische Volksschulgesetz aktuell gewordenes Interesse der Lehrerinnen jedoch hat den Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenverein seit 1899 beschäftigt: das ist die Vertretung der Lehrerinnen in der kommunalen Schulverwaltung. Nachdem er schon 1900 in einer Petition an sämtliche deutsche Regierungen um die Ausdehnung des Rechtes zur Teilnahme an der kommunalen Schulverwaltung auf die Lehrerinnen petitioniert hatte, konzentrierte er später seine Agitation auf Preufsen. Er veranstaltete eine Umfrage bei den preufsischen Städten, um festzustellen, wie weit eine Ministerialinstruktion von 1811, in der die Heranziehung von Frauen zur kommunalen Schulverwaltung empfohlen wird, tatsächlich erfüllt ist, und auf den Resultaten dieser Umfrage fufsend, versuchte er bei Kultusministerium und Abgeordnetenhaus die Berücksichtigung der Frauen in dem neuen Volksschulgesetz zu erreichen. Die nachträgliche, durch das Abgeordnetenhaus veranlafste, wenn auch beschränkte Ausdehnung des Vertretungsrechtes der Lehrer auf die Lehrerinnen, darf wohl als ein Erfolg seiner Bemühungen angesehen werden. Seit der Begründung des preufsischen Volksschullehrerinnenvereins hat dieser, wie schon früher der Berliner Volksschullehrerinnenverein (beides Zweigvereine des A. D. L. V.s), in rührigster Weise die Interessen der preufsischen Volksschullehrerinnen vertreten (das Nähere darüber in den Verhandlungen des Vereins preufsischer Volksschullehrerinnen in der Lehrerin für Schule und Haus), während auch in den anderen Staaten Landesvereine die Vertretung ihrer speziellen Wünsche übernahmen.

β) Auch für die materiellen Interessen seiner Mitglieder ist der Allgemeine Deutsche

Lehrerinnenverein nach Kräften eingetreten. Das geschah in erster Linie durch eine wohlorganisierte weitverzweigte Stellenvermittlung. Gute Anfänge dazu waren bereits durch den Leipziger Lehrerinnenverein, der mit verschiedenen anderen Vereinen Verträge geschlossen hatte, geschaffen. Mit dem Übergang an den A. D. L. V. nahm diese Stellenvermittlung durch die Möglichkeit, alle Kräfte zu konzentrieren, einen schnellen Aufschwung. Ihre Zentralstelle befindet sich jetzt in Berlin, Genthiner Str. 16 Gh. I. Prospekte mit den Bedingungen werden von dort aus zugesandt. Agenturen und Sprechstellen sind in 40 Städten. Eine praktische Organisation stellt jeder Agentur und Sprechstelle alle zur Zeit vakanten Stellen und Erzieherinnen zur Verfügung, so dafs eine schnelle und praktische Besetzung der Stellen ermöglicht ist. Die Stellenvermittlung in England, Frankreich, Italien und den Vereinigten Staaten (New-York) liegt in den Händen der dortigen Vereine, die in steten Wechselbeziehungen zum Hauptverein stehen (vergl. den Artikel »Erzieherin«).

Der Verein hat ferner seinen Mitgliedern in Bädern, Sommerfrischen usw. Vergünstigungen erwirkt, die sich nebst einer Fülle von empfehlenswerten Adressen in dem Reiseadrefsbuch des Vereins zusammengestellt finden. Unter den Zweigvereinen des Vereins finden sich ferner viele, welche die Errichtung von Feierabendhäusern, Ferienheimen, Pensions- und Krankenkassen (da schon 1884 eine Krankenkasse seitens des Lehrerinnenvereins in Frankfurt a. M. gegründet worden war, die heute ca. 2000 Mitglieder zählt, hat der A. D. L. V. als solcher von der Gründung besonderer Kassen abgesehen) unter ihre Aufgaben aufgenommen haben. Heime, die Lehrerinnen auf kürzere oder längere Zeit aufnehmen, bestehen in Berlin (Potsdamerstr. 40), Breslau (Schlesisches Lehrerinnenstift), Darmstadt (Gervinusstr. 68), Dessau (Lindnerheim), in Dresden (Carolastr. 14), Erfurt (Schillerstr. 27), Friedrichshafen (Werastr. 23), in Leipzig (Hohe Str. 35), in Lichtenthal bei Baden-Baden, Oberursel-Hohemark im Taunus, Oliva bei Danzig, Salzbrunn, Schwerin i. M., Stettin, in Strafsburg i. E. (am Zornstaden) u. a. In Paris (28 Rue Villejust), sowie in London (16 Wyndham Place, Bryanston Square, W.) befinden sich gleichfalls Heime; das englische nimmt zwar statutengemäfs nur seine eigenen Mitglieder auf, weist aber anderen Mitgliedern des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnen-Vereins gern jederzeit Pensionen nach.

Behörden gegenüber fällt die Vertretung der materiellen Interessen der Lehrerinnen naturgemäfs mehr den Landesvereinen der Bundesstaaten zu. Doch hat auch der Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein selbst im Auftrag seiner preufsischen Zweigvereine diese Vertretung für Preufsen zuweilen übernommen, z. B. indem er für gesetzliche Regelung der Gehaltsverhältnisse an höheren Mädchenschulen sowie für die Verbesserung der Lehrerinnengehälter an den kgl. Lehrerinnenseminaren eintrat.

c) Sektionen und Zweigvereine. Bei einem Verein, der die Lehrerinnen aller Kategorien umfafst, mufste sich mit der Zeit die Notwendigkeit herausstellen, den einzelnen Berufsgruppen Gelegenheit zur Beratung und Vertretung ihrer eigenen Angelegenheiten zu geben. So schlofs sich zuerst eine Sektion der Musiklehrerinnen zusammen, die sich heute Musiksektion des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins, Verband deutscher Musiklehrerinnen nennt. Dann folgte die Gründung der Sektion für mittlere und höhere Mädchenschulen und im letzten Jahr die Sektion für Volksschulen und die Sektion für technische Fächer. Die Musiksektion mit 43 Zweigsektionen verfolgt folgende Zwecke: 1. Gründliche Ausbildung für alle Zweige des musikalischen Lehrberufs. 2. Einführung einer staatlichen Prüfung. 3. Anstellung von Fachlehrerinnen zur Erteilung des Gesang- und Musikunterrichts in Mädchenschulen und Lehrerinnen-Seminaren. 4. Reorganisation der Schulgesangsfrage. 5. Bildung von Frauenchören unter weiblicher Leitung. 6. Einführung einheitlicher Geschäftsprinzipien für die Unterrichtstätigkeit in Familien wie an Konservatorien. 7. Beteiligung an Altersversorgungs-, Kranken- und Unterstützungskassen.

Die Sektion für höhere Schulen (26 Zweigsektionen) bezweckt Pflege der höheren Mädchenbildung und der Interessen der

daran beteiligten Lehrerinnen und richtet daher ihre Bestrebungen a) auf den Ausbau der höheren Mädchenschule nach der Richtung der Realschule und der Richtung des Gymnasiums, b) auf vermehrte Beteiligung der Lehrerinnen am Unterrichte, besonders der Oberklassen, und an der Leitung der höheren Mädchenschule, c) auf Vermehrung der Mittelschulen, d) auf eine den Bedürfnissen der höheren Mädchenschule entsprechende Vorbildung der Lehrerinnen und e) auf gesetzliche Regelung der Gehälter der Lehrerinnen an staatlichen und städtischen höheren und mittleren Mädchenschulen im Verhältnis zu dem der Lehrer nach dem Prinzip: Gleiches Gehalt für gleiche Leistungen. Sie hat diesem Programm entsprechend einen Lehrplan für eine Mädchenreformschule herausgegeben, Enqueten über den Stand der Lehrerinnenbildung, über die Gehaltsverhältnisse der Lehrerinnen an höheren Schulen, über die Privatschule veranstaltet usw. Die Volksschulsektion und die für technische Fächer sind noch nicht endgültig konstituiert.

In den meisten deutschen Bundesstaaten bestehen Landesvereine der Lehrerinnen, die wiederum dem A. D. L. V. angeschlossen sind. Der gröfste ist der Landesverein preufsischer Volksschullehrerinnen mit ca. 4000 Mitgliedern in 44 Ortsgruppen. Er hat einen Ausschufs für soziale Hilfsarbeit, Zentralstellen für Rechtsschutz, Statistik und Propaganda und eine »wirtschaftliche Hilfskasse«. Aufserdem ist er der Begründer einer Pensionszuschufskasse. Durch seine Stellungnahme gelegentlich der Verhandlungen über das Lehrerbesoldungsgesetz und das Schulunterhaltungsgesetz, durch Förderung der Lehrerinnenbildung, (s. den Artikel Lehrerinnenbildung) auch nach der Richtung des hauswirtschaftlichen und Fortbildungsschulunterrichts usw. hat der Landesverein preufsischer Volksschullehrerinnen die Interessen seiner Mitglieder der Gesetzgebung und obersten Schulbehörde gegenüber vertreten.

Dieselben Aufgaben erfüllen die übrigen Landesvereine für ihre Gebiete: der bayerische Lehrerinnenverein (900 Mitglieder in 18 Ortsgruppen), der sächsische Verband, der württembergische Verein (800 ordentliche Mitglieder), der badische (ca. 900 Mitglieder). Die Lokalvereine verfolgen die gleichen Ziele in dem ihnen gestellten kleineren Rahmen. Nähere Mitteilungen darüber enthalten vor allem die Verhandlungen der Generalversammlungen des A. D. L. V., bei denen regelmäfsig auch ein Bericht über die Arbeit der Zweigvereine gegeben wird.

III. Der Verein katholischer deutscher Lehrerinnen. Die dem Allgemeinen deutschen Lehrerinnenverein angehörenden Lehrerinnenvereine sind paritätisch. Es gibt keinen konfessionell protestantischen Lehrerinnenverein aufser dem »Verein christlicher Lehrerinnen«, der im wesentlichen lokale Bedeutung hat. Er zählt seine Mitglieder vor allem in Hannover und Westfalen. Dagegen besteht ein grofser »Verein katholischer deutscher Lehrerinnen«. Er ist aus dem 1885 begründeten »Verein katholischer Lehrerinnen für Rheinland, Hessen-Nassau und Westfalen« entstanden, der 1889 seine lokale Begrenzung in Namen und Charakter aufgab. Den Vorsitz übernahm Frl. Wolter. Der Verein wuchs zuerst langsam. Er hatte 1891 ca. 1200 Mitglieder. Im letzten Jahrzehnt stieg ihre Zahl aber rasch. 1905 zählte der Verein 10 830 Mitglieder (6431 unmittelbare, 2346 mittelbare [Zweigvereine], 2053 aufserordentliche Mitglieder.) Sie verteilten sich auf 131 Sammelstellen, 68 organisierte Verbände und 10 Zweigvereine. Zur äufseren Organisation des Vereins dienen die 1890 ausgeführten Statuten desselben sowie die 1891 (Hauptversammlung Carthaus-Trier) erstrebte Regelung der Tätigkeit der Sammelstellen und Bezirksverbände. Als Stützen des innern Vereinslebens sollen die Bezirksverbände das religiöse wie berufliche Leben fördern und, den vermehrten Anforderungen der Neuzeit entsprechend, wissenschaftliche und soziale Interessen pflegen. Auf der Versammlung in Vallendar legte die bisherige Vorsitzende des Vereins, die ihm die grundlegende Organisation gegeben hatte, den Vorsitz nieder. An ihre Stelle trat Fräulein P. Herber, seit 1886 Seminarlehrerin in Saarburg, die den Verein noch heute leitet. Vereinsorgan ist die »Monatsschrift für katholische Lehrerinnen«. Seinen Zielen und Aufgaben entsprechend, hat der Verein eine Reihe von Veranstaltungen zur Förderung der wirt-

schaftlichen und geistigen Interessen seiner Mitglieder geschaffen. Dazu gehören 1. eine Krankenkasse, die seit 1889 besteht und eine Mitgliederzahl von 1334 erreicht hat, 2. eine Stellenvermittlung (Leiterin Frl. J. Simon, Bonn) mit 6 Zweigstellen in Deutschland, Belgien, Frankreich und England. 3. Drei Heime, das Vereinshaus in Boppard, das Liboriushaus in Pyrmont und das St. Elisabethheim in Paris, 4. eine Unterstützungskasse, gegr. 1902, mit 2800 Mitgliedern. Der Verein hat zur Pflege spezieller Fachinteressen ferner eine Anzahl von Kommissionen gegründet: nämlich für 1. Jugendfürsorge, 2. Literatur (Anzeige literarischer Neuerscheinungen im Organ des Vereins sowie Herausgabe von Jugendschriften, Literaturverzeichnissen usw.), 3. Fortbildung (Auskunft über alle Arten von Studienangelegenheiten), 4. Propaganda und Statistik, 5. Reiseadressennachweis, 6. Rechtsschutz, 7. Abteilung zur Vertretung der Mäfsigkeitsbestrebungen.

Es besteht ferner eine Fachabteilung für höhere Mädchenbildung (seit 1903) mit 645 Mitgliedern und 15 Geschäftsstellen. Sie hat ein besonderes Fachorgan: »Die höhere Mädchenbildung auf christlicher Grundlage«.

Mit Petitionen an das preufsische Kultusministerium und an das Abgeordnetenhaus ist der Verein im letzten Jahrzehnt wiederholt für die Interessen der Lehrerinnen eingetreten. Die wichtigsten sind: 14. Dezember 1897, Petition um Zusätze zu den Ausführungsbestimmungen des Besoldungsgesetzes. 1900, Petition, die Einführung von hauswirtschaftlichen Unterrichtskursen für die Schülerinnen der Volksschulen betreffend. 1901 (1. September), Petition, die Vermehrung der Zahl der Königl. Seminare für Volksschullehrerinnen betreffend. 1903, Petition um Beseitigung von Mifsständen auf dem Gebiete der Lehrerinnenbesoldung. 1904, Petition, die Errichtung eines katholischen Lehrerinnenseminars im Regierungsbezirk Arnsberg betreffend. 1905, Petition betreffend die Hinzuziehung von Lehrerinnen und Frauen zur kommunalen Schulverwaltung. 4. Oktober 1905: Gesuch um eine feste Regelung der Besoldungsverhältnisse der Volksschullehrerinnen, dazu Nachtrag vom 4. Jan. 1906. 1. Nov. 1905: Petition um Regelung der Altersversorgung von Privatlehrerinnen. 4. Jan. 1906: Gesuch zu den §§ 28 und 31 des Schulunterhaltungsgesetzes. 16. Jan. 1906: Petition und Einbringung eines Gesetzes zur Regelung der Besoldungs- und Anstellungsverhältnisse der Oberlehrerinnen. 10. Juni 1906: Gesuch, dafs den Frauen alle gegenwärtig vorhandenen Wege zum höheren Studium offen stehen mögen. 24. Juni 1906: Petition und Zulassung der mit der Abiturientenreife ausgestatteten Frauen zur Immatrikulation an den preufsischen Hochschulen und der Universität Strafsburg.

Literatur: Verhandlungen des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins. Jahresberichte bezw. Verhandlungen seiner Zweigvereine. Deutscher Lehrerinnenkalender. Berlin. Jahrgang 1—20. — Kalender des Vereins katholischer deutscher Lehrerinnen. Hamm. — Jahresberichte des Vereins katholischer deutscher Lehrerinnen. — Zeitschriften: Die Lehrerin in Schule und Haus, herausgeg. von Marie Loeper-Housselle. Leipzig 1884 ff. — Frauenbildung, herausgeg. von Prof. Dr. Wychgram. Leipzig. — Die Frau. herausg. von Hel. Lange. Berlin 1893 ff. — Monatsschrift für katholische Lehrerinnen. Paderborn 1889 ff. — Mädchenbildung auf christlicher Grundlage. Coblenz. — Die christliche Frau. Organ für die gebildete katholische Frauenwelt, herausgeg. von Msgr. Dr. Werthmann u. Hedwig Dransfeld.

Berlin-Grunewald. Helene Lange.

Lehrervereine und Lehrerversammlungen für höhere Schulen

s. Nachtrag

Lehrervereine und Lehrertage

1. Die Mängel vieler Lehrervereinigungen der Gegenwart. 2. Die Aufgabe der Lehrervereine. 3. Organisation der Lehrervereine. a) Der Umfang. b) Der Ort. c) Die Zeit. d) Die Gründung. e) Das Programm. f) Der Vorstand. g) Die Mitgliedschaft. h) Die Aufgaben der Zweigvereine. 4. Die Organisation der Hauptvereine. a) Begriff der Hauptvereine. b) Der Ort. c) Die Zeit. d) Das Vereinsfest. e) Das Abstimmen. f) Der Jahresrückblick des Vorsitzenden. g) Die Vereinsarbeit. h) Die Bedeutung des Hauptvereins. i) Die Fachvereine. 5. Die Verbindung zwischen Haupt- und Zweigvereinen. 6. Schlufs.

1. Die Mängel vieler Lehrervereinigungen der Gegenwart. Wenn unter der Lehrerschaft die Rede auf die Bedeutung

der Lehrertage kommt, so tritt nicht selten ein klaffender Zwiespalt in den Meinungen zutage. Die einen preisen mit den schönsten Worten die hohe Wichtigkeit derselben, die andern sprechen ihnen kurzer Hand allen Wert ab. Schaut man aber die günstigen oder ungünstigen Urteile etwas genauer auf ihren tieferen Gehalt an, so macht sich nicht selten eine betrübende Phrasenhaftigkeit bemerkbar. Man hat sich eben noch nicht genauer mit der Frage beschäftigt, man gibt sich damit zufrieden, einige allgemeine Redensarten zu hören, zu lesen und anzunehmen.

Obgleich ich mich mit gutem Grunde auf die Seite derer stelle, die den Lehrertagen rechter Art grofsen Wert beilegen, so mufs ich doch auch denen bedingungsweise beipflichten, die die Bedeutung der Lehrertage etwas zweifelhaft finden; denn sie leisten gegenwärtig gar oft nicht, was sie versprechen.

Welches sind nun die Ursachen dieser befremdenden Tatsache? Eine der hauptsächlichsten liegt in dem eben angeführten Mangel an Verständnis für ihre Aufgaben. Wenn es in höherem Grade vorhanden wäre, so müfste man auch erkennen, dafs es nicht genügt, blofs passiv an den Lehrertagen teilzunehmen, sondern dafs sie eine gründliche Vor-, Mit- und Nacharbeit verlangen. Da aber in den meisten Fällen die Vorarbeit fehlt, so ist nur ein höchst geschickter Redner, ein allgemeines Interesse besitzendes Thema, ein wohl überlegter, genauberechneter Vortrag im stande, die Aufmerksamkeit der Zuhörer bis zum Schlusse zu fesseln. Zwar könnte ein gut Teil der Vorarbeit durch ein wirkliches Interesse ausgeglichen werden. Bekanntlich gebiert aber nur Einsicht Interesse. Ohne sie entsteht ein höchst schwaches, dunkles, schwankendes Gefühl, das nicht dem segenspendenden Frühlingsregen vergleichbar ist, sondern einem schadenbringenden Wolkenbruch, der alles verheerend, sich über die jungen Saaten ergiefst.

Dieser Mangel an Vorarbeit und an tiefgehendem Interesse macht es erklärlich, dafs die Mitarbeit zumeist eine so geringe, minderwertige ist. Es fehlen eben die apperzipierenden Vorstellungen, es fehlt die richtige Einstellung des Bewufstseins auf das Kommende, es fehlt die willkürliche Aufmerksamkeit; oder da sie den Anforderungen, die an sie gestellt werden, nicht gewachsen ist, so erlischt sie bald. Dazu kommen noch allerlei gemütliche Aufregungen vor und während des Lehrertages. Auch versteht es der Redner gar oft nicht, seine Zuhörer in Spannung zu halten. Übrigens ist das gründliche, kritische Anhören eines Vortrages eine aufserordentlich schwere Sache. Überblicken wir das Gesagte, so ergibt sich, dafs es nicht verwunderlich ist, wenn so viele Lehrertage nicht im stande sind, einen genügend tiefen, allgemeinen Eindruck auf die Teilnehmer hervorzurufen, sie so zu klären und gemütlich so zu erwärmen, dafs jeder sich zu freudiger Nacharbeit gedrängt fühlt, dafs sich ein lebendiges, energisches Wollen entwickelt. — Der direkte dauernde Einflufs der Lehrertage auf den einzelnen ist somit nicht sehr grofs. Ist vielleicht die indirekte Einwirkung auf die Behörden günstiger? Ich glaube auch hier den Einflufs nicht allzuhoch einschätzen zu dürfen. Dieser Einflufs macht sich hauptsächlich durch Beraten und Petitionieren geltend. Wie steht es nun sehr oft noch mit dem Beraten? Es fehlt ihm in vielen Fällen noch die erforderliche Weitsicht, Umsicht und Reife. Ein darauf sich stützendes Petitionieren kann mithin auf nur geringen Erfolg rechnen. Wenn wir wollen, dafs unsere Beratungen ernst genommen werden sollen, so müssen wir sie zunächst einmal selbst ernst nehmen.

Sehr oft wird der geringere Erfolg der Lehrertage den Zweigvereinen zur Last gelegt. Wir pflichten diesem Urteile zum grofsen Teil bei. Wie steht es denn mit diesen Unterabteilungen der Lehrervereine? Es gibt immer noch Gegenden, in denen sich keine Zweigvereine vorfinden, während in anderen das Vereinsleben nur ein klägliches Dasein fristet. Überdies fehlt es in sehr vielen bestehenden Zweigvereinen am rechten Leben. Sie umfassen einen zu grofsen Bezirk, haben zu wenig Sitzungen, arbeiten planlos und sind mit der zweckmäfsigen Art des Arbeitens nicht recht vertraut. Dürfen wir uns da wundern, wenn Langeweile in den Sitzungen Einzug hält? Wo aber die Glieder an schwerer Krankheit leiden, da kann auch die Tätigkeit des Gesamtorganismus nicht wirkungsvoll sein.

Aber selbst wenn die Arbeit in Haupt- und Zweigvereinen rechter Art wäre, so fehlt noch das Wichtigste zum Gedeihen des Ganzen, das zweckmäfsige Ineinandergreifen, die gegenseitige Beeinflussung.

2. Die Aufgaben der Lehrervereine. Die Aufgaben werden sehr verschieden angegeben. Obwohl die Satzungen zumeist ganz gleichmäfsig lauten, so wird doch in der Praxis bald dieser, bald jener Zweck hauptsächlich verfolgt, wobei es sich nicht selten ereignet, dafs die wichtigste Aufgabe in den Hintergrund gerückt wird. Und doch hängt die ganze Art der Tätigkeit und insonderheit ihr Erfolg von der richtigen Auffassung der Bedeutung der Lehrervereine ab, wie schon weiter oben angedeutet wurde. Die Erfahrung lehrt, dafs die Vereine, die hauptsächlich die materielle Hebung des Lehrerstandes auf ihre Fahne geschrieben haben, die nicht mit allem Fleifs und Ernst an der inneren Hebung des Lehrerstandes arbeiten, einem stetig zunehmenden Siechtume anheimfallen. Ihre völlige Auflösung wird nur durch die materiellen Zwecke hinausgeschoben. Wer an der Wahrheit dieser Tatsache zweifelt, der werfe nur einen prüfenden Blick in die eigentliche Vereinstätigkeit.

Doch welches ist denn nun die Hauptaufgabe des Vereins? Ich möchte in die Satzungen sämtlicher Lehrervereine wenn nicht als alleinigen so doch als obersten Zweck das Ziel der Schularbeit aufgenommen wissen: Förderung der allgemeinen Volkserziehung. Alle andern Bestrebungen (Förderung der Kollegialität, der Berufsfreudigkeit, der Pädagogik und deren Hilfswissenschaften, der allgemeinen und beruflichen Fortbildung, der materiellen Besserstellung, der Standespflege nach innen und nach aufsen usw.) sollen aus demselben hervorkommen, sich an denselben anschliefsen, von ihm aus ihre Triebkraft erhalten und bei ihm ihre wirkungsvollsten Waffen holen. Nur wenn alles Trachten und Wirken der Lehrervereine sich um diese idealen Zwecke schart, ist gegründete Aussicht vorhanden, nicht nur, dafs kein materialistisch gesinnter Geist, keine unedlen Motive sich des Lehrerstandes bemächtigen, sondern auch, dafs seine Bestrebungen, und nicht am wenigsten die materiellen, von sicherm Erfolge gekrönt werden. So kann gewifs mit mehr Aussicht als bisher auf die gröfstmögliche Berücksichtigung der Wünsche der Lehrerwelt gerechnet werden, wenn der Sachlage entsprechend hauptsächlich betont wird, dafs z. B. eine Besserstellung der Gehälter, Wegfall der Nebenämter usw. im Interesse der Schule notwendig ist. Wohl sollen und müssen auch die materiellen Verhältnisse häufig in den Kreis der Betrachtung der Lehrervereine gezogen werden, aber im wohlverstandenen eigenen Interesse, sowohl des idealen als des realen, mufs dies Streben von edlen Motiven getragen sein. Diese Gedanken müssen in den Satzungen deutlich zum Ausdruck kommen, sei dies dadurch, dafs der Hauptzweck als alleiniger Zweck aufgenommen werde oder aber dergestalt, dafs die Abhängigkeit der abgeleiteten Aufgaben von jenem deutlich und bestimmt ausgesprochen werde.

3. Organisation der Zweigvereine. Wie können nun am besten dieser Hauptzweck und die von ihm abgeleiteten Aufgaben erreicht werden? Diese Frage führt uns hinüber zu der Besprechung der zweckmäfsigsten Einrichtung der Zweigvereine, der Bezirks- oder Provinzial- oder Landesvereine und deren Ineinandergreifen. Zunächst die Organisation der Zweigvereine. Was ist bei Begründung resp. Umbildung eines solchen zu berücksichtigen?

a) Der Umfang. Manchmal richten sich die Zweigvereine nach der politischen Einteilung des Landes. Infolgedessen umfassen sie viel zu weit auseinanderliegende Orte. Allerdings haben sie eine gröfsere Mitgliederzahl als die Vereine, wie wir sie uns denken. Man glaube aber nur ja nicht, dafs die Gröfse der Mitgliederzahl die Tüchtigkeit der Vereine erhöhe. Im Gegenteil, ein kleinerer Verein wird gewöhnlich regelmäfsiger besucht und eifert mehr zu intensiver Arbeit an. Da allen das Zusammenkommen erleichtert ist, so werden sie sich viel lieber vereinigen, als wenn sie einen 2—3stündigen Weg zu machen hätten. Schon aus dem einfachen Grunde wird man regelmäfsiger an den Sitzungen teilnehmen, weil man selbst bei ungünstigem Wetter den Weg machen kann. In kleinen Vereinen wird man es auch ernster mit den Entschuldigungen nehmen. Da man weifs, wenn einige fehlen, so versammeln sich nur wenige und die Versammlung müfste

dann vielleicht ausfallen, so wird man nicht jeden nichtigen Vorwand zum Fehlen benutzen, wie dies oft in gröfseren Vereinen geschieht. Es kann nicht nur auf den einzelnen ein stärkerer Druck ausgeübt werden, sondern da sich bei einer geringen Zahl von Mitgliedern die Gefühle der Kollegialität sehr leicht zur Freundschaft verinnerlichen, so freut man sich auf die Zusammenkunft. — In einem kleineren Verein wird gewöhnlich auch besser gearbeitet. Jeder ist gezwungen, sich vorzubereiten. In einem gröfseren Vereine kann die Versäumnis der häuslichen Vorbereitung leicht versteckt werden. Im kleineren Kränzchen merkt man aber gar schnell, wenn der eine oder der andere seiner Ehrenpflicht nicht genügt hat. Wer den Wert einer gründlichen Diskussion kennt und wer da weifs, wie schwer es oft hält, sie in gröfseren Vereinen in Flufs zu bringen, der wird mit Freuden das kleinere Kränzchen begrüfsen, wo gewöhnlich ohne grofse Umstände zur Besprechung des vorliegenden Stoffes übergegangen wird. Selbst der Schüchterne, weniger Redegewandte wird aus seiner Zurückhaltung heraustreten und auch seine Meinung äufsern. Vor allem wird aber der Schwächere es wagen, die ihm dunkel gebliebenen Stellen zu bezeichnen und sich Rats zu erholen.

b) Der Ort. Bei kleineren Vereinen ist die Ortsfrage von vornherein gelöst. Jedes, auch das kleinste Dorf besitzt ein Zimmer, wo die Arbeit ruhig und ungestört vor sich gehen kann und wenn es die Wohnung eines Kollegen wäre. Ebenso werden keine langen Verhandlungen wegen des Abwechselns unter den einzelnen Ortschaften notwendig sein; denn jeder wird gern einmal in das Nachbardorf gehen, zumal die Entfernungen nicht sehr grofs sind. Wo aus dem einen oder anderen Grunde die Bildung eines gröfseren Vereines vorgezogen wird, da wird wohl zumeist schon mit Rücksicht auf ein geeignetes Lokal ein fester Vereinssitz gewählt werden müssen. Als Hauptregel gilt hier, in allen Fällen von dem politischen Hauptort des betreffenden Bezirkes, wenn er nicht auch der natürliche Verbindungspunkt der zum Zweigvereine gehörigen Orte ist, abzusehen. Der Vereinssitz mufs durch seine geographische Lage, durch Eisenbahnverbindung, durch bequeme Wege usw. von allen Seiten leicht zu erreichen sein. Als Grundsatz könnte aufgestellt werden, jeder Lehrer schliefse sich ohne Rücksicht auf die politische Lage seines Ortes dem Zweigvereine an, der für ihn am leichtesten erreichbar ist.

In gröfseren Vereinen mufs auch die Frage erledigt werden: Ob Wirtshaus oder Privathaus? Das Zimmer eines Kollegen wird selten ausreichen. Auch der Schulsaal wäre in vielen Fällen nicht dazu geeignet; denn erstens ist ein Sitzen in den Schulbänken auf die Dauer sehr unbequem, und ein jedesmaliges Ausräumen ist nicht angängig. Zweitens werden nur die wenigsten Gemeinden bereit sein, für die Stunden des Beisammenseins Feuerung zu liefern. Drittens kommen die Kollegen oft von weit her, und da kann es ihnen wohl niemand verargen, wenn sie sich an einem Gläschen Bier erlaben, oder durch einen kleinen Imbifs für den Heimweg stärken wollen. Viertens ist viel eher zu erwarten, dafs die durch die Sitzung angeregten Gedanken auch nachher noch weiter besprochen werden, wenn der offizielle Teil beendigt ist, als wenn mit der Aufhebung der Sitzung zugleich auch das Zeichen zum Aufbruch gegeben ist. Eines möchte ich allerdings noch zu bedenken geben: Ein werdender Verein tut besser daran, anfänglich in einem Privathause zu tagen, bis es sich gezeigt hat, ob er lebenskräftig ist oder nicht. Gar oft schon ist ein neuer Verein mit grofsem Pomp gegründet worden, der nach kurzer Zeit bereits wieder der Vergangenheit angehörte. Dafs eine solche Tatsache nicht zur Hebung der Lehrer dienen kann, liegt auf der Hand. — Will der Verein früher oder später in einem Wirtshaussaale tagen, so achte er hauptsächlich darauf, dafs die betreffende Wirtschaft sich eines guten Rufes erfreue, schon um sich nicht den Beschimpfungen, der Verhöhnung dort verkehrender, niedrig denkender Menschen auszusetzen. Aufserdem fällt immer etwas von dem übeln Leumund eines Hauses auf die ständig darin Aus- und Eingehenden. Das Versammlungszimmer sei so gelegen, dafs die Verhandlungen durch den Lärm der übrigen Wirtschaft nicht gestört werden. Wo möglich enthalte es ein Klavier und einen dem Verein zur Verfügung stehenden Schrank.

Aufserdem mufs eine diskrete Bedienung verlangt werden. Gut ist es, wenn eine und dieselbe Person immer den Dienst versieht. Noch besser ist es allerdings, wenn man sich dazu entschliefsen kann, während der eigentlichen Arbeit auf das Trinken zu verzichten.

c) Die Zeit. Wir kommen nun, nachdem die Ortsfrage erledigt ist, auf die Zeit zu sprechen. Hierüber herrschen die gröfsten Meinungsverschiedenheiten. Die einen raten, so oft als möglich; die anderen meinen, viermal im Jahr sei überaus genug. Von vornherein ist es klar, dafs kleinere Vereine in dieser Hinsicht besser daran sind als gröfsere, wo immer auf die weit weg wohnenden Kollegen Rücksicht genommen werden mufs. Der Lehrerverein ist aber wie ein inhaltreiches, gedankenschweres Buch, das oft gelesen werden mufs, um verstanden zu werden. Je mehr man es liest, um so lieber gewinnt man es und um so lieber nimmt man es immer wieder zur Hand. Mindestens während der guten Jahreszeit mufs allmonatlich eine Sitzung anberaumt werden. Auch für die schlechte Jahreszeit empfiehlt es sich, für jeden Monat eine Sitzung anzuberaumen und sie erst im Notfalle auszusetzen. Allerdings gilt es, die ganze Arbeit im Vereine so interessant zu gestalten, dafs jedem die Scheidestunde zu früh schlägt und er sich nur mit Mühe losreifsen kann; dafs jeder sich schon wieder auf die folgende Stunde freut. Ein schweres Stück Arbeit; aber auch ein reichlich lohnendes Feld der Tätigkeit für einen Vorsitzenden. Eins steht mir von vornherein fest, Zweigvereine, die nur 3—4 Sitzungen im Jahre haben, kranken an einem Leiden, das sie mit ziemlicher Sicherheit dem Tode entgegenführt. Niemals mindestens werden sie zu kräftigem Blühen kommen. — Kurz möge auch noch eine andere Frage berührt werden, die Dauer einer Sitzung. Wenn sich schon oben keine allgemeine Vorschrift aufstellen liefs, so ist dies hier noch viel weniger der Fall. Am Anfang wird man sich wohl auf kürzere Zeit beschränken, um nicht von vornherein zu ermüden. Gelingt es, bei den Teilnehmern ein richtiges Interesse zu erzeugen, so wird man später schon eher dazu gezwungen werden, die Diskussion abzubrechen, als sie durch fade Redensarten zu verlängern, damit die Sitzung eine nicht gar zu karg bemessene Zeit in Anspruch nehme.

d) Die Gründung. Wenn ein neuer Zweig- oder Fachverein gegründet werden soll, so sondiere der Vater des Gedankens zunächst den Boden. Er wird sehr leicht vier oder fünf Gleichgesinnte finden, die wie er das Bedürfnis haben, sich durch gemeinsames Aussprechen und Beraten für ihren Beruf geschickter zu machen. Es bedarf dann oft blofs eines Wortes, um den Entschlufs wach zu rufen, öfters zusammenzukommen und dann diese oder jene Frage zu besprechen, am besten auf Grund eines Buches. Diese Wenigen haben alle die oben aufgezählten Vorteile kleinerer Vereine für sich. Sehr schnell gewöhnen sie sich an die richtige Art des Studiums. Je länger, je mehr nimmt jeder eifrig teil an den Beratungen. Auf diese Weise entsteht ein guter Grundstock, ein gut gelegtes Fundament des Vereines. Es währt nicht lange, so dringt die Kunde von der stillen Weise richtigen Arbeitens in weitere Kreise. Der oder jener äufsert den Wunsch, auch einmal beiwohnen zu dürfen. Die anregenden Stunden, die er in der Mitte der Kollegen verbringt, das Interesse, das er daraus schöpft, bestimmen ihn in den meisten Fällen zu bleiben. Teils langsamer, teils schneller wird sich die Zahl mehren. Nichts wird dann den Verein mehr hindern, auch die der Sache noch Fernstehenden zu einem Besuche einzuladen. Dies ist meine Ansicht von der Art und Weise, wie ein Verein ins Leben zu rufen sei. Ich halte diesen Weg für unbedingt besser als jenes Verfahren, wonach sofort sämtliche Lehrer eines Bezirkes eingeladen werden, um sich dann gewöhnlich vollzählig in die Mitgliederliste aufnehmen zu lassen, um aber ebenso unregelmäfsig zu erscheinen als zu arbeiten. Nur was sich langsam entwickelt, was sich nicht übereilt, hat wirkliches kräftiges Leben und Aussicht auf dauernden Bestand. Leicht und schnell aufschiefsende Pflanzen sind zumeist innerlich hohl und gehen darum schnell ihrem Verfalle entgegen.

e) Das Programm. Eine der folgenschwersten Aufgaben, die dem Vereinsvorstande zufällt, ist die Aufstellung eines gut durchdachten Programms. Schwer ist es allerdings im höchsten Grade, den gol-

denen Mittelweg zwischen ertötendem Einerlei und geistzerrüttendem Vielerlei zu finden. Das heute noch vielfach in Anwendung stehende Verfahren ist, weil völlig unzureichend, möglichst zu vermeiden. Der Vorsitzende läfst sich da am Schlusse jeder Versammlung ein Thema von einem Mitgliede bestimmen, worüber in der nächsten Sitzung verhandelt werden soll. Oft genug stehen infolgedessen die Aufgaben in keinerlei, weder logischer noch gemütlicher Beziehung. Allerdings werden so in kurzer Zeit weite Gebiete durchwandert. Das Ziel ernster Fortbildung ist aber nicht oberflächliche Breite, sondern Tiefe. Am besten ist es, man beschränke sich jedes Jahr auf einen oder zwei Zweige der Pädagogik und allgemeinen Bildung. Der Vorsitzende entwerfe dann einen Plan, wo neben dem Theoretischen stets auch das Praktische einen geziemenden Platz einnehmen mufs. Hat dies Programm Anklang gefunden, so werden sich sicherlich auch genügend Referenten melden; denn bis jetzt haben sich viele gesträubt, einen Vortrag anzunehmen, weil sie nicht wufsten, was sie nehmen sollten. Am besten ist es allerdings, wenn sich der Verein dazu entschliefst, nicht Vorträge zu halten, sondern ein wichtiges Buch diskutierend zu verarbeiten. Die Resultate werden sicherlich schöner als die bisherigen sein. — Möglichste Rücksicht mufs auf die Arbeiten genommen werden, die der Hauptverein für seine Tagung in Aussicht genommen hat, da die Arbeit in letzterer für die Schule und den ganzen Stand am wichtigsten ist. Manche Vereine werden vollauf mit den Vorstudien für den Lehrertag zu tun haben, nämlich diejenigen, die sich nicht entschliefsen können, mindestens allmonatlich eine Sitzung abzuhalten. — Allerdings bin ich mir vollständig bewufst, dafs es unmöglich ist, einen solchen Plan streng durchzuführen. Es kommen Anlässe vor, deren Besprechung sich nicht aufschieben läfst, oder die um der Schule und des Standes willen nicht aufgeschoben werden dürfen. Die Art, wie der fragliche Gegenstand in das Programm aufzunehmen ist, kann verschieden sein. Wo den Sitzungen gewöhnlich 2 bis 3 Stunden zugewendet werden, da kann man es so einrichten, dafs nur ein kleinerer Teil der Zeit der programmäfsigen Aufgabe gewidmet wird, während der gröfsere Rest dem Neuen zufällt. Nötigenfalls kann auch die ganze Zeit für das eingeschobene Thema vorbehalten werden. Wo die Verhältnisse sehr günstig liegen, besonders da, wo ein recht lebendiges Interesse herrscht, kann auch eine aufserordentliche Sitzung anberaumt werden. Dies mufs geschehen, wenn es sich um Fälle dringender Art handelt.

f) Der Vorstand. Sehr wichtig für die Entwicklung des Vereines ist ein tüchtiger Vorstand. Jeder Verein habe einen Vorsitzenden, einen Schriftführer, einen Kassenwart, einen Gesangsleiter. In kleineren Vereinen kann eine Person zwei Ämter in sich vereinigen, in gröfseren mag jedes Vorstandsmitglied einen Stellvertreter besitzen. Gewöhnlich wird der 1. Vorsitzende auch Delegierter des Zweigvereins sein, doch ist eine besondere Wahl nicht ausgeschlossen. Die Wahl des Vorstandes kann leicht Veranlassung zu mancherlei Streitereien geben, wenn nicht der echte Geist treuer Bruderliebe den Verein beseelt. Wo die Abstimmung nicht einzig und allein das Ergebnis ruhiger, sachlicher Befähigung des Kandidaten ist, wo verletzte Eitelkeit, Konfession, Neid usw. eine Rolle spielen, da steht der Verein noch nicht auf der Höhe seiner Aufgabe, und da kann er auch seiner Aufgabe nicht gerecht werden. Neben Beratung über das Gedeihen und zweckmäfsige Förderung des Vereines, neben Aufstellung des Programms, Abfassung der Protokolle, Leitung der Sitzung, fällt dem Vorstande noch die jährliche Aufgabe zu, einen eingehenden und gründlichen Jahresbericht anzufertigen, der genaue Auskunft über das Was und Wie der Vereinstätigkeit, über Mitglieder und Besucherzahl, über Ort und Zeit der Sitzungen, über die Gründe des Blühens oder Verfalls des Vereines, über die Neuerungen und zuletzt auch allgemeine Erfahrungen enthalten soll. Nachdem die Versammlung Einsicht in den Inhalt des Berichtes genommen und sich mit demselben einverstanden erklärt hat, wird er dem Vorsitzenden des Hauptvereins zugeschickt, da dieser am Lehrertag über die Entwicklung der Zweigvereine im Zusammenhang berichten soll.

g) Die Mitgliedschaft. Jedem Lehrer steht der Eintritt in den Verein frei. Er

hat sich zu diesem Zwecke bei dem Vorsitzenden zu melden, der ihn zum Vorschlage bringt. Bei der Aufnahme hat sich jeder zu verpflichten, treulich an den Vereinsaufgaben mitzuarbeiten. Ist ein Mitglied durch irgend einen Umstand verhindert, einer Sitzung beizuwohnen, so hat es dies dem Vorsitzenden nebst Angabe der Gründe rechtzeitig mitzuteilen. Wenn diese Meldung mehrmals unterbleibt, oder wenn die angeführten Motive von der Versammlung nicht für stichhaltig erklärt worden sind, so kann Ausschliefsung des Säumigen erfolgen. Um die Zahl der Anwesenden besser kontrollieren zu können, hat am Beginn oder am Schlufs der Sitzung ein Zettel umzugehen, auf den ein jeder seinen Namen einträgt.

h) Die Aufgabe der Zweigvereine: Ehe wir zur Organisation der Hauptvereine übergehen, wollen wir noch kurz die Aufgaben der Zweigvereine an unserem geistigen Auge vorüberziehen lassen und uns fragen, wie diese Ziele zu erreichen sind. Der Zweigverein soll versuchen, soviel als möglich die Lücken der allgemeinen und beruflichen Bildung des Lehrers auszufüllen, er soll das Streben nach Fortbildung stets rege halten. Welche Mittel stehen ihm dabei zu Gebote? Da ist zu allererst der kräftige Stachel der Anregung zu nennen, der sich aus dem Umgange mit tüchtigen Arbeitern, aus gelegentlichen Hinweisen auf interessante Gebiete, aus Lücken aufdeckenden, Zweifel anregenden Diskussionen ergibt, die, von einem treuen Vorsitzenden geschickt benutzt, Wunder wirken können. Diese Anregungen müssen zweckmäfsig ausgenützt werden, was indirekt am besten durch Hinweis auf geeignete Hilfsmittel oder vielleicht auch durch Darbietung derselben geschieht. (Bibliothek, Bildersammlung, Lesezirkel usw.) Ein unbedingt notwendiges Ergänzungsmittel der Anregung ist die häufige Besprechung der besten Art und Weise des Arbeitens; denn die meisten Versuche scheitern an den Mifserfolgen so vieler Lehrer bei ihrer Arbeit wegen unzweckmäfsigen, zeitraubenden Lernens. So hoch wir auch den Wert dieser Anregungen anschlagen, so werden wir doch nicht dabei stehen bleiben dürfen. Der Zweigverein mufs auch direkt für die allgemeine und berufliche Bildung tätig sein, indem er seine Mitglieder nach und nach alle Wissensgebiete mit offenem Auge, sei es an der Hand eines Vortrages oder eines Buches prüfend durchwandern läfst. (S. d. Art. Diskussionen.)

Eine besondere Aufgabe der Zweigvereine besteht darin, sich der jüngeren Lehrer anzunehmen, sie durch tatkräftige Unterstützung in der Fortbildung, in ihrer Vorbereitung auf die Dienstprüfung zu fördern, ihnen durch Pflege einer edlen Geselligkeit einen sittlichen Halt zu gewähren, ihnen auch das äufsere Zeichen einer tiefen Bildung, eines echt sittlich-religiösen Charakters anzugewöhnen, nämlich feinere Umgangsformen. Aber auch den Alten gegenüber darf der Zweigverein seine Pflicht nicht versäumen. Er mufs sie vor dem Verknöchern und Verbauern, vor Einseitigkeit und pädagogischer Routine zu bewahren suchen. Es erübrigt uns noch, einer sehr schwierigen und wichtigen Aufgabe zu gedenken, der Standespflege. Mancherlei Mittel stehen hierbei dem Zweigvereine zu Gebote. Es soll nur auf zwei Punkte hingewiesen werden. Wer sich des weiteren dafür interessiert, der lese die betreffenden Abschnitte in meiner unten angegebenen Broschüre nach. Der Lehrerverein mache zunächst seinen Einflufs dahin geltend, dafs nur sittlich und geistig reife Schüler sich dem Lehrerstande widmen. Besonders mufs mit allen Mitteln darauf gedrungen werden, dafs jeder Zweigverein ein wachsames Auge für die Wahrung der Standesehre habe, dafs er selbst, soviel in seinen Kräften steht, einen sittlich bedrohten Amtsbruder zu retten suche. Je schärfer die Selbstzucht in den Vereinen sein wird, um so weniger wird auch die Aufsichtsbehörde Gründe zum Einschreiten gegen den einen oder den anderen finden, um so sicherer wird auch unser Stand der innern Hebung und der äufseren Anerkennung entgegengehen. Hierher gehört auch die Einrichtung eines Ehrenrates, wie sie da und dort angestrebt wird.

4. Organisation der Hauptvereine. a) Begriff der Hauptvereine. Wenn die Zweigvereine im Sinne obiger Auseinandersetzungen arbeiten, so ist damit auch schon ein Stück Vorarbeit für die Tätigkeit der Hauptvereine geleistet,. Was verstehe ich unter Hauptverein? Ich nenne

so die Vereinigung einer gröfseren Zahl von Zweigvereinen, deren Mitglieder alljährlich zu gemeinsamer Arbeit an Lehrertagen zusammenkommen, mögen sie nun den Namen Bezirks- oder Provinzial- oder in kleineren Staaten den Namen Landesverein tragen. Treten wir auch hier zunächst an die Prüfung der äufseren Voraussetzungen eines gesunden Lebens in denselben heran.

b) Der Ort. Was zunächst den Ort anbelangt, an denen diese Vereine tagen, so wird gegenwärtig zumeist gewechselt. Und dies mit Recht. Natürlich mufs der Ort mit Leichtigkeit erreicht werden können, und ein geeignetes Lokal mufs zur Verfügung stehen. Mit in Betracht ist auch die Möglichkeit einer angemessenen Verpflegung und Bedienung zu ziehen. Die Vorzüge des Ortswechsels liegen darin, dafs die Kollegen einen gröfseren Teil ihres Vaterlandes kennen lernen, dafs ihr Interesse an den Versammlungen rege bleibt, und dafs auch in Laienkreisen mit dem Verständnis die Teilnahme für die Bestrebungen der Lehrervereine geweckt wird.

c) Die Zeit. Die Versammlung soll alljährlich tagen. Wo nur ein Tag zur Verfügung steht, da mufs möglichst früh begonnen werden, so dafs die Tagesordnung in aller Ruhe und Gründlichkeit erledigt werden kann. Ein bis zwei Stunden genügen zu diesem Zwecke nicht. Am besten ist es, das gemeinsame Mittagsmahl auf eine spätere Stunde des Nachmittags zu verlegen und an geeigneter Stelle der Tagesordnung eine kleine Frühstückspause einzulegen. So könnte das unselige und beschämende Drängen und Hasten vermieden werden, womit jetzt vielfach noch das Programm abgeleiert wird.

d) Das Vereinsfest. Aus dem gleichen Grunde ist es auch besser, der Lehrertag verzichte auf die Theatersondervorstellungen, die an vielen Orten gegeben werden, besonders dann, wenn sich das Theater nicht nach dem Lehrertag in Bezug auf Zeit richten will. Viel vorteilhafter ist nach jeder Seite hin ein Unterhaltungsabend im Anschlufs an das gemeinschaftliche Mittagsmahl. Für das Geld, das zu Theaterkarten ausgegeben wird, kann sicherlich eine gute Militär- oder Civilkapelle gewonnen werden. Zur Erhöhung der Festlichkeit könnten dann die Kollegen selbst in hervorragendem Mafse beitragen und zwar durch Solovorträge von Geige, Gesang, Klavier und durch alle möglichen Zusammensetzungen von Instrumenten und Stimmen. Solche, die die Gabe des Vortrags besitzen, würden jedenfalls gerne geneigt sein, Deklamationen heiteren und ernsten Inhalts zum besten zu geben. Wenn die Geldmittel reichen, so könnte wohl auch der eine oder andere Künstler gewonnen werden. Vorführung von Turnübungen und lebenden Bildern würde ebenfalls sehr zum Gelingen des Ganzen beitragen. Um etwas Ordnung in den Unterhaltungsabend zu bringen, müfste der Vergnügungsausschufs vorher bei den Zweigvereinen Umfrage halten, was jeder, sei es als Gesamtheit, sei es durch einzelne Mitglieder zur Verschönerung des Festes beitragen möchte. Dafs solche Festlichkeiten ausarten könnten, ist durch die Zusammensetzung der Versammlung und besonders durch die vorherige Festsetzung des Programms ausgeschlossen. Es ist im Gegenteil anzunehmen, dafs sie nicht nur ergötzend, sondern vor allem erhebend und veredelnd auf die Teilnehmer einwirken werden. Sie seien Vorbilder für die leider noch immer fehlenden Volksfeste rechter Art.

e) Das Abstimmen. Bevor wir uns der eigentlichen Arbeit des Lehrertags zuwenden, soll betont werden, dafs die Berechtigung der Lehrertage hauptsächlich darin beruht, dafs die Gedanken, die in den Zweigvereinen nach Klarheit gerungen haben, zusammengefafst werden und einen möglichst hohen Grad der Durchbildung erlangen, nicht aber darin, dafs sie durch Abstimmung ihre endgültige Feststellung erhalten. Allerdings, wenn es sich um Ausführung eines Gedankens, um Beschlufsfassung über einen das Vereinsleben betreffenden Antrag handelt, so mufs Abstimmung eintreten. Ja, man kann auch einmal, wenn eine wichtige Idee die Gemüter beschäftigt, die Versammlung darüber abstimmen lassen, um zu erfahren, wie viele der Anwesenden die gleiche Ansicht teilen. Eine solche Abstimmung darf aber niemals den Anspruch darauf erheben, durch die Majorität die Richtigkeit einer Idee festgelegt zu haben. Nicht selten ist die Minorität einer Versammlung die Trägerin des richtigen Gedankens, weil

immer nur eine sehr kleine Minderheit im stande ist, einem schwungvollen, begeisternden Redner kaltblütig zu folgen, seine Gedankenreihen zu prüfen, die Spreu von dem Weizen zu sichten und ruhig die Konsequenzen zu ziehen. Je mächtiger der Beifallssturm ist, der einem Redner dargebracht wird, um so minderwertiger ist das Abstimmungsurteil der begeisterten Versammlung. In einem solchen Falle lasse man ruhig die angeregten Gedanken wirken, die schwingenden Saiten der Gefühlserregung fortklingen und enthalte sich jeder Abstimmung. Eines ernststrebenden Lehrertages unwürdig ist es aber, wenn aus Mangel an Zeit oder aus Unlust, auf eine Besprechung einzugehen (wie geschickt und mit welch schönen Gründen auch diese Umstände verdeckt werden mögen) die Leitsätze kurzer Hand angenommen werden.

f) Der Jahresrückblick des Vorsitzenden. Wenn wir auch aus guten Gründen verlangen, dafs die Hauptarbeit der Lehrertage in der Diskussion über ein gedruckt vorliegendes Referat bestehen soll, so wollen wir dennoch den Vortrag nicht gänzlich ausgeschlossen wissen. Im Gegenteil, jede Versammlung sollte zur Anregung, zur Begeisterung, zur Einführung neuer Ideen einen Vortrag, nennen wir ihn Stimmungsvortrag, bringen. Ein immer wiederkehrendes Thema der Lehrertage mufs ein Jahresbericht sein, der in der Regel vom Vorsitzenden zu geben ist. Selbstverständlich ist da zunächst dasjenige zu berücksichtigen, was der Verein an seinem Teil durch den engeren und weiteren Vorstand, durch die Zweigvereine zur Lösung der Vereinsaufgaben beigetragen hat; daran haben sich die wichtigsten Geschehnisse aus dem Schulleben der engeren und weiteren Heimat, eventuell auch das Interessanteste und Lehrreichste aus dem des Auslandes zu reihen; es ist an die Hoffnungen zu erinnern, die im verflossenen Jahre gehegt worden sind und daran die Frage zu knüpfen: Was ist davon in Erfüllung gegangen, was bleibt für die Zukunft noch zur erstreben übrig? Neu aufgetauchte Gedanken, die für die Allgemeinheit von Bedeutung sind, sind in kurzen, klaren Worten darzulegen; es sind aber auch die wichtigsten Fragen, die ein treues Lehrerherz bewegen, mit flammenden Buchstaben alle Jahre aufs neue in den Sinn der Zuhörer zu graben. Ein solcher Jahresbericht ist keine leichte Aufgabe. Er bedarf eines fleifsigen Studiums und eines offenen Auges während des ganzen Jahres, sonst entsteht ein nichtssagendes Machwerk, das dem hungrigen Geiste der Zuhörer nur ein paar längstabgenagte Knochen hinwirft. Der Jahresbericht wird am besten nachträglich durch den Druck einem jeden einzelnen Vereinsmitgliede zugänglich gemacht, damit er sich völlig mit allen Gedanken desselben vertraut machen kann. Es kann dies gleichzeitig mit der Veröffentlichung der Arbeiten geschehen, die in der nächsten Generalversammlung auf die Tagesordnung kommen sollen.

g) Die Vereinsarbeit. Wir kommen nun zur Frage: Wie ist es möglich, die Lehrertage so zweckmäfsig zu gestalten, als es die Verhältnisse gestatten? Gleich nach jedem Lehrertage oder am besten schon vorher hat der Vorsitzende den weiteren Vorstand einzuberufen, um festzusetzen, was in der nächsten Versammlung zur Besprechung kommen soll. Jedes Vorstandsmitglied hat seine Anträge bereits vorher dem Vorsitzenden schriftlich einzureichen, der sie sachgemäfs zusammenstellt. Eingehend soll nun in der Vorstandssitzung über die Wichtigkeit, Zweckmäfsigkeit und Zeitgemäfsheit der vorgeschlagenen Aufgaben beraten werden. Am besten ist es, wenn für mehrere Jahre hinaus ein Plan entworfen wird. Dadurch wird es den Zweigvereinen besser möglich, ein in sich zusammenhängendes, wohlgefügtes Programm aufzustellen. Selbstverständlich dürfen unvorhergesehene, aus dem Bedürfnis der Zeit erwachsene Aufgaben den Plan unterbrechen, eventuell auch umgestalten. Hat sich der Vorstand über die Auswahl geeinigt, so beginnt für den Vorsitzenden eine schwierige Arbeit. Er hat sich sofort ein möglichst klares Bild von der Aufgabe zu machen, Begleitstoffe aus allen Gebieten der älteren und zeitgenössischen Literatur zusammenzusuchen, wobei ihn selbstverständlich der Vorstand mit eifrigem Bemühen zu unterstützen hat. Er mufs eine Reihe von Beratungsgegenständen zusammenstellen, die von den Zweigvereinen zuerst zu behandeln sind, ehe an

die eigentliche Aufgabe herangetreten werden soll.

Das so gesammelte Material wird dann baldigst an den Vorsitzenden der Zweigvereine abgesandt, der sich ebenfalls in möglichst kurzer Zeit mit den Ideen zu befreunden und einen den Verhältnissen entsprechenden Plan aufzustellen hat. In der nächsten Sitzung werden die Aufgaben verteilt, damit möglichst wenig Zeit vor Eintritt in die Arbeit verstreiche. Sind gegen Schlufs des ersten Halbjahres nach dem Lehrertage die Teilaufgaben gelöst, haben die vorbereitenden Vorträge und die einleitende Lektüre stattgefunden, so ist eine Lösung der Gesamtaufgabe zu versuchen, mit der eine gründliche Besprechung verbunden sein mufs. Die zu Tage tretende Meinungsverschiedenheit ist genau festzustellen und schriftlich zu fixieren. Es kann nicht genug betont werden, wie gerade der letzte Punkt das Interesse der Teilnehmer an die Aufgabe dauernd fesselt; denn jeder ist nun gespannt zu erfahren, auf welche Seite der Verfasser der nun bald erscheinenden Vereinsschrift sich wohl stellen wird. Schon das Interesse sichert eine schnellere und freudigere Versenkung in dieselbe. Durch die bereits geleistete Vorarbeit ist eine ausgiebige Kenntnis mit allen einschlägigen Gebieten angebahnt worden, so dafs die Gedanken der Druckarbeit nicht mehr fremd sind, sondern genügend apperzipierendes Material vorfinden. Endlich wird durch diese Vorarbeit vor Kenntnisnahme der Vereinsschrift die Aufgabe von vielen Seiten beleuchtet, im Gegensatz zu dem Verfasser, der vielleicht einen oder mehrere Gesichtspunkte aufser acht gelassen hat; denn es ist mit Sicherheit anzunehmen, dafs 20 oder mehr Zweigvereine, wenn sie mit Treue arbeiten, das Thema allseitiger behandeln werden, als wenn nur ein einzelner sich mit demselben beschäftigt.

Inzwischen hat sich der eine oder der andere, eventuell haben sich auch mehrere zugleich entschlossen, das Referat zu übernehmen. Sie haben vier oder fünf Monate nach Bekanntgabe des Themas die völlig ausgearbeitete Aufgabe an den Vorsitzenden einzusenden. Dieser prüft sie mit Hilfe des Vorstandes und veröffentlicht diejenige, welche als beste anerkannt wird, durch den Druck. Falls keine der eingesandten Arbeiten Druckreife besitzt, so mufs eine nochmalige Ausschreibung stattfinden oder der Vorstand hat sich um Auffindung eines leistungsfähigen Bearbeiters zu bemühen. Vielleicht wird auch eine geeignete Arbeit durch Verschmelzung der eingelaufenen Aufsätze erzielt, falls die Verfasser mit dieser Umarbeitung einverstanden sind. Sind die Bemühungen des Vorsitzenden fruchtlos, was aber wohl niemals vorkommen wird, so hat er oder ein Vorstandsmitglied den Vortrag zu übernehmen, oder es wird ein die Frage behandelndes, bereits erschienenes Werk als Grundlage der Besprechung benutzt. Der gedruckte Aufsatz ist den Vereinsmitgliedern unentgeltlich zu übermitteln. An andere Liebhaber ist er gegen den gewöhnlichen Buchhändlerpreis zu überlassen. Das Mehr der Einnahmen beim Vertrieb der gedruckten Arbeit ist hauptsächlich als Honorar für den Verfasser des Referates zu benutzen; denn jeder Arbeiter ist seines Lohnes wert.

Jeder hat sich nun sofort an das eindringende Studium des Werkes zu begeben. Zuerst strebe er darnach, den Verfasser vollständig zu verstehen. (Das Weitere siehe in meiner am Schlusse angezeigten Broschüre: Lehrerv. und Lehrert.) Erst dann gehe er daran, die Voraussetzungen, die Beweise, die Konsequenzen des Buches kritisch zu prüfen. (S. a. a. O.) Nachdem ein jeder sich ein Urteil über die Arbeit gebildet hat, beginnt die Vereinstätigkeit.

Das Werk ist vollständig durchzusprechen, und die vom Verfasser abweichenden Ansichten sind besonders aufmerksam zu prüfen und zusammenzustellen. Manche Unklarheit und mancher angebliche Irrtum des Verfassers wird durch die gemeinsame Tätigkeit beseitigt werden. Die wichtigsten Punkte, über die man im Lehrertage sprechen möchte, sind dann dem Vereinsvorsitzenden zuzusenden. Derselbe bringt das eingelaufene Material in eine sachgemäfse Ordnung. Der Referent kann vor dem Versammlungstage Kenntnis davon nehmen.

Man könnte nun einwerfen, eine derartige Vorarbeit ertöte das etwa vorhandene Interesse, so dafs die Lehrertage noch weniger Teilnahme und Mitarbeit als seither finden werden. Dem ist aber nicht so. Jeder Verein, der tüchtig vorgearbeitet

hat, und der eine feste Stellung zu den Gedanken des Verfassers einnimmt, wird voller Spannung den Verhandlungen entgegensehen. Er wird sich erwartungsvoll fragen: Wie werden sich die Brudervereine zu unseren Einwürfen verhalten? Wird der Vorsitzende oder sonst ein hervorragendes Mitglied des Vereins unseren Einwendungen beipflichten oder ihnen entgegentreten? Wie wird sich der Referent verteidigen?

Nun kommt der Lehrertag selbst heran! Der Verfasser skizziert als Einleitung in die Besprechung noch einmal kurz seine Arbeit, um allen die Hauptpunkte ins Gedächtnis zu rufen. Darauf beginnt die Besprechung. Der Vorsitzende verliest den ersten erhobenen Einwurf und erteilt dem Vertreter des Vereines, der ihn ausgesprochen hat, das Wort zur Begründung; andere sprechen sich dafür oder dagegen aus. Damit die Sache wirklich gefördert werde, mufs schrittweise vorgegangen werden und die Besprechung darf keine Punkte berühren, die noch nicht an der Reihe sind. Am Schlusse fällt dem Vorsitzenden dann die ebenso wichtige als schwierige Verpflichtung zu, die angeregten Gedanken zusammenzufassen. Er hebe dasjenige hervor, worüber man sich einigte und stelle klar und präzis zusammen, worüber man sich nicht verständigen konnte.

Natürlich kann eine solche Umgestaltung nicht von heute auf morgen gleich auffällig schöne Resultate zeitigen. Es ist sogar anzunehmen, dafs anfänglich alles etwas steif hergehen wird, wenn nicht ein aufserordentlich geschickter Präsident die Leitung in der Hand hat. Es mufs eben alles gelernt sein. Aber sobald die Zweigvereine gewissenhaft ihre Pflicht erfüllen, sobald werden auch die Lehrertage an Interesse gewinnen, die Gedanken werden reifer erfafst und die Diskussionen wirklich gehaltreich werden. Ist dies Ziel erreicht, so ist es lohnenswert, die Diskussionen stenographisch festzuhalten. Der Vorsitzende mag dann das Wichtigste daraus zusammenstellen und später den Vereinsmitgliedern durch den Druck mitteilen. Dafs ein derartiges Arbeiten möglich ist, beweist der Verein für wissenschaftliche Pädagogik, der bereits seit Jahren ungefähr nach obigen Prinzipien verfährt.

h) Die Bedeutung des Hauptvereines: Im grofsen und ganzen haben die Hauptvereine dieselben Aufgaben wie die Zweigvereine. Es handelt sich hier jedoch hauptsächlich um Anregung und Anleitung zum Weiterstreben, um Förderung und Klärung grundlegender Fragen. Wenn aber auch die direkte Förderung der Schularbeit etwas in den Hintergrund tritt, so ist darum die Bedeutung der Lehrertage für sie dennoch hochwichtig. Die Anregung, die sie zum Arbeiten geben, sind um so mächtiger, je inniger das Band ist, das die ganze Vereinigung umschliefst, je zahlreichere Kanäle den Zweigvereinen lebenbringende Säfte zuführen. Diese kräftigen Impulse, die auf mannigfachen Wegen verborgen bis zu dem einzelnen gelangen und sein Wollen mächtig beeinflussen, erfassen das Individuum aber auch am Lehrertage selbst mit hinreifsendem Schwunge durch den begeisternden Gedanken, mit vielen Gleichgesinnten an einem hohen Ziele zu arbeiten. Das geheimnisvolle Erstarken edler Gefühle in der Nähe Gleichgesinnter übt seine wunderbare Kraft besonders dann an Lehrertagen aus, wenn an der Spitze ein Mann steht, in dessen Brust das feine Erzittern idealer Gefühle einen kräftigen Widerhall findet, der durch zartfühlenden Ausdruck dessen, was aller Sinn bewegt, die Schwingungen der Seele verstärkt, die Gefühle vertieft und ihnen Dauer verleiht. Erst die Anregungen einer solchen Stunde bringen zuweilen mehrjähriges Arbeiten im Zweigvereine zu einem kräftigen Abschlufs oder geben einen mächtigen Anstofs zu tätigem, erfolgreichem Vereinsleben und zu gesegneter Unterrichtstätigkeit.

Der gut geleitete und treu arbeitende Lehrertag verfügt aber über ein noch wirksameres Mittel, die Schule zu fördern: Es besteht in Ausbildung der Pädagogik, in Beeinflussung der Gemeinden, des Staates und der Öffentlichkeit. Wo diese Aufgaben mit der rechten Liebe, mit dem rechten Verständnis, mit dem rechten Takte verfolgt werden, da braucht es keines weiteren Beweises mehr für die Zweckmäfsigkeit und Bedeutung der Lehrervereine.

Hingedeutet soll noch darauf werden, wie der Hauptverein durch zwei wichtige

Einrichtungen vieles zur Förderung der Schule und zur Fortbildung seiner Mitglieder beitragen kann. Wir meinen die Einrichtung einer Lehrmittelsammlung und einer pädagogischen Bücherei, die von jedem Lehrerverein ins Auge gefafst und energisch betrieben werden sollten.

Bei dem geringen Gehalte der Lehrer ist es sehr wichtig, dafs die Vereine ihren Mitgliedern nicht unerhebliche materielle Erleichterungen verschaffen können: Abkommen mit Spezerei-, Tuch-, Holz-, Steinkohlen-Handlungen und Apotheken, mit Ärzten, Spitälern, Versicherungsgesellschaften, eventuell Gründung eigener Kassen usw. Übereinkommen mit gröfseren Gasthäusern in Badeorten und besuchten Gegenden. In Städten: Abkommen mit Theatern, Museen, Bädern usw. usw.

i) Die Fachvereine. In jedem Teile Deutschlands gibt es wohl noch neben den Lehrervereinen spezielle Fachvereine, die sich ausschliefslich mit einer Idee beschäftigen. So gibt es Handfertigkeits- und Zeichenvereine, naturwissenschaftliche, philosophische u. a. Kränzchen usw. Da ihre Mitglieder oft auf einen gröfseren Bezirk verteilt sind, so ist es nicht angängig, dieselben einem Zweigvereine zu unterstellen. Es ist aber doch wünschenswert, dafs alle Ideen, die bei einem Teile der Lehrerschaft gemeinschaftliche Pflege finden, im Hauptverein zusammengefafst werden und so der Gesamtheit zu gute kommen. Dies ist dadurch möglich, dafs sich die Verbindungen mit speziellem Zwecke direkt dem Bezirksverein unterordnen und von diesem gleiche Rechte und gleiche Pflichten wie die Zweigvereine erhalten. Mit dem Lehrertage könnten dann zugleich Nebenversammlungen verbunden werden, wodurch Gelegenheit geboten wäre, die Ideen, die durch genannte Vereine besondere Pflege erhalten, auch weiteren Kreisen der Lehrerschaft zugänglich zu machen. Es steht ihnen natürlich auch frei, ein Thema zur Besprechung für die Hauptversammlung vorzuschlagen, durch eifrige Beteiligung an der Diskussion ihre Gedanken zu verfechten und so Propaganda für sie zu treiben. Wenn es sich dabei um eine vielumstrittene Frage handelt, so ist es sehr zu empfehlen, durch einen Gegner der Idee ein Korreferat bearbeiten und mit veröffentlichen zu lassen. Zu Gunsten der Einigung unter der Lehrerschaft verlangen wir, dafs jeder sich der nötigen Mäfsigung befleifsige und mit dem notwendigen Takte vorgehe. Wo rücksichtslos die Meinungen der Minorität übersehen oder gar mit Füfsen getreten werden, da wird der Grund zu bedauerlichen Spaltungen gelegt, wie wir solche gegenwärtig zu beklagen haben.

5. Die Verbindung zwischen Haupt- und Zweigvereinen. Von der gröfsten Wichtigkeit ist es, dafs eine rechte Verbindung zwischen Haupt- und Zweigvereinen hergestellt werde. Sie soll hauptsächlich durch den Vorstand ins Leben gerufen und unterhalten werden. Daraus ist ersichtlich, dafs die Art der Vorstandswahl eine bedeutsame Rolle im Leben der Vereine spielt. Jedenfalls darf der Vorstand nicht mehr durch den Lehrertag gewählt werden, wie dies noch da und dort geschieht. Vorstandsmitglied sein mufs als hohe Ehre gelten. Dies ist aber nur dann der Fall, wenn das einzelne Vorstandsmitglied mit wirklichem Bewufstsein seines Wertes gewählt wird. Wenn aber die Gesamtheit der Wähler den gesamten Vorstand wählt, so ist eine solche bewufste Wahl ausgeschlossen, da die meisten Vorgeschlagenen den Wählern unbekannt sind und somit nur auf guten Glauben hin die Wahl getroffen wird. Ein solcher Wahlmodus ist des Lehrerstandes nicht würdig und den Lehrervereinen höchst nachteilig. Doch wie soll gewählt werden? Zunächst ist zu unterscheiden zwischen dem Geschäftsausschufs und dem beratenden Kollegium, dem weiteren Vorstand. Dieser soll durch die Zweigvereine gewählt werden. Je dreifsig Mitglieder wählen ein Vorstandsmitglied. Wo die Zweigvereine eine zu geringe Mitgliederzahl haben, da sollen sie sich zum Zwecke der Wahl mit einem anderen Vereine in Verbindung setzen. Der Gewählte mufs dann in dem Vereine, dem er zwar nicht angehört, dessen Vertreter er aber ist, dann und wann an den Sitzungen teilnehmen und von seinen Erfahrungen im Vorstande berichten. Aufserdem mufs dem Vorstande das Recht zugestanden werden, Männer, die sich um den Lehrerstand, um den Lehrerverein verdient gemacht haben, in den Vorstand zu berufen.

Diesem Vorstand fällt nun die Aufgabe zu, mindestens dreimal im Jahre ordentliche Sitzungen abzuhalten. In einer kurz vor dem Lehrertage anzuberaumenden Versammlung wird das Programm der folgenden Generalversammlung festgesetzt und die eingegangenen Anträge beraten. In derselben Sitzung teilt der Vorsitzende das Wichtigste aus den eingelaufenen Zweigvereinsberichten mit. Und zwar hat er darauf sein besonderes Augenmerk zu richten, dafs er durch diese Mitteilungen den anwesenden Vertretern geeignete Winke für die zweckmäfsigste Art und Weise des Arbeitens gebe. Ist der eine oder der andere Bericht besonders lehrreich, so wird derselbe ganz vorgelesen oder wenn der Verfasser anwesend ist, wird dieser aufgefordert, ausführlichen mündlichen Bericht über die Gründe des Blühens seines Vereines zu erstatten. Wo das Leben in einem Zweigverein im Niedergang begriffen ist, da soll ebenfalls der Bericht ganz vorgelesen und der anwesende Vertreter zur ausführlichen Darlegung der Verhältnisse veranlafst werden. Der Vorstand hat dann über die Ursachen des Rückganges und über die bestmöglichen Mittel zur Abhilfe zu beraten. Unter Umständen kann beschlossen werden, dafs der Vorstand selbst das eine oder das andere seiner Glieder zur Abhaltung mehrerer Vorträge oder zur Teilnahme an den Besprechungen sendet. Die Berichte der Zweigvereine sind durch des Vorsitzenden eigene Erfahrungen zu ergänzen. Solche Sitzungen nehmen sicherlich das ganze Interesse der Anwesenden gefangen.

Die zweite Sitzung hat über die Wahl des nächstjährigen Themas zu verhandeln. Jedes Vorstandsmitglied hat sich zu diesem Zwecke schon zeitig mit seinem Vereine zu verständigen. Keiner darf mit leeren Händen kommen. Besser ist es noch, wenn jeder schon vorher dem Vorsitzenden schriftlich eine Reihe von Aufgaben, womöglich mit Literaturnachweis zugesandt hat. Dieser ordnet die eingelaufenen Vorschläge teils nach Fächern, teils nach ihrer Berechtigung. Damit nun aber die Besprechung recht gründlich sein kann, so ist es empfehlenswert, jedem Vorstandsmitglied zugleich mit der Einladung auch die Tagesordnung zugehen zu lassen. Dadurch wird jeder in den Stand gesetzt, sich in aller Ruhe das Für und Wider der einzelnen Anträge zurecht zu legen. Und dies ist notwendig; denn sonst kann die Arbeit wohl Phrasen zeitigen, aber keine wohldurchdachten Ansichten und bewufste Pläne. — Wenn nach 4 bis 5 Monaten die Bearbeiter des Vereinsthemas ihre Ausführungen eingesendet haben, so fällt zunächst dem Vorsitzenden und dem engeren Vorstand die Aufgabe zu, diese Ausarbeitungen zu prüfen und ein ausführliches, genau begründetes Urteil zu fällen. Hierauf werden die Vertreter zur dritten Sitzung berufen. Sie haben dann nach reiflicher Überlegung und nötigenfalls nach Einsicht in die Arbeit selbst die endgültige Auswahl zu treffen.

Eine wichtige Frage ist allerdings zu berücksichtigen. An manchen Orten, ihre Zahl nimmt glücklicherweise von Jahr zu Jahr ab, bestehen keine Zweigvereine. Da nun aber sie allein das Wahlrecht haben, so sind die anderen, die bis jetzt nur dem Hauptvereine angehören, ohne jegliche Vertretung im Vorstande. Liegt darin keine Härte, keine Ungerechtigkeit? Nein, das ist nicht mehr als recht und billig. Sie beteiligen sich nicht an den Pflichten der ordentlichen Mitglieder, so dürfen sie auch keine gleichen Rechte beanspruchen. Jene bemühen sich fortwährend um ihre eigene Fortbildung durch Teilnahme an den Arbeiten im Zweigvereine. Diese aber geben hierfür keine genügende Bürgschaft. Es ist vielmehr mit Sicherheit anzunehmen, dafs sogar ihre etwaige Vorarbeit für die Lehrertage nicht genügend sein wird, da das beste Mittel hierfür, die Besprechung mit anderen, fehlt. Wer sich nun doch sein Wahlrecht sichern will, der mufs sich durch Anschlufs an einen etwas abgelegenen Verein die ordentliche Mitgliedschaft zu erwerben suchen, oder er mufs seine Nachbarkollegen zur Gründung eines Vereines bestimmen. Da schon eine kleine Mitgliedzahl genügt, die Rechte eines Zweigvereins zu erlangen, so läfst sich letzteres sicher ermöglichen. Aber daran mufs unbedingt im Interesse des Vereins festgehalten werden, ordentliche Mitgliedschaft mit aktivem und passivem Wahlrecht besitzt nur derjenige, der einem vom Hauptvereine anerkannten Zweigvereine angehört.

Welche Vorzüge hat nun ein derartig

gewählter Vorstand? Jeder Vertreter ist jetzt wirklich ein Vertrauensmann. Wenn ich zwar auch nicht alle Mitglieder des Vorstandes kenne, so weifs ich doch, dafs ein jeder zu den Besten seines Vereins gehört. Es mufs und wird ihm nun eine ernstliche Pflicht sein, die Interessen seines Vereins im Vorstand aufs energischste zu verteidigen; bei den Jahresberichten der Brudervereine und deren Besprechung wird er ein recht aufmerksamer Hörer werden und sich fleifsig Bemerkungen ins Notizbuch und zahlreichere noch in Kopf und Herz machen. Das Gefühl der Beschämung, das bei einer solchen Gelegenheit den Vertreter eines hinsiechenden Vereins beschleicht, wirkt Wunder. Es gebiert ernstliche und anhaltende Entschlüsse und erzeugt eine gespannte Anfmerksamkeit auf das Erlauschen des Geheimnisses, wie andere Vereine Erfolge erzielen. Es wird bei dieser Gelegenheit natürlich auch hingewiesen werden auf interessante Themata und auf tüchtige Referenten. Da wird sich hie und da wohl der Vorsitzende der Zweigvereine vornehmen, den einen oder den anderen dieser Referenten eines anderen Vereins zu einem Vortrag resp. zur Wiederholung seines Vortrages aufzufordern, was von grofser Bedeutung ist. Denn auch auf unserem Gebiete ist ausschliefsliche Inzucht gefährlich. Aber noch ein anderer Punkt trägt dazu bei, den Vertretern die Ohren zu spitzen. Wenn die Vereinsmitglieder ihren Obmännern recht einschärfen, etwas Neues und womöglich Besseres mitzubringen und streng darauf halten, dafs dies auch geschieht, so wird manchem doch bange werden um sein Mandat; denn Vorstandsmitglied sein ist nun ein Ehrenposten, um welchen sich die besten Kräfte bewerben werden. Aber nicht nur die Zweigvereine, sondern auch die Lehrertage selbst werden durch diese Reform gewinnen. Man denke nur an die Tätigkeit des weiteren Vorstandes bei der Wahl des Themas und bei der Herstellung der Vereinsschrift. Er ist in Wirklichkeit das geworden, was er sein soll, ein verbindendes Mittelglied zwischen Haupt- und Nebenverein, ein beständiger Nehmer und Geber nach beiden Seiten.

Der Geschäftsausschufs besteht aus einem Vorsitzenden, einem Schriftwart, einem Kassenwart, einem Gesangsleiter und deren Vertreter. Alle mit Ausnahme des Vorsitzenden sind durch den weiteren Vorstand zu wählen. Sie brauchen ihm jedoch nicht ausschliefslich entnommen zu sein. Der Schriftwart, der Kassenwart und deren Vertreter sollen grundsätzlich dem Zweigvereine am Vororte des Hauptvereins angehören. Dieser Geschäftsausschufs hat die laufenden Arbeiten zu besorgen. Er hat die Ausarbeitung von Petitionen und deren richtige Abgabe zu übernehmen. Desgleichen mufs er die Druckschrift und die Vorbereitung zur Generalversammlung überwachen.

Der einzige des ganzen Verstandes, den die Gesamtheit des Lehrervereins zu wählen hat, ist der Vorsitzende; vielleicht auch noch dessen Stellvertreter. Warum gerade sie? Sie müssen bei ihrer schwierigen Arbeit von dem Bewufstsein getragen sein, die Vertrauensmänner der Mehrheit zu sein. Damit nun die Wahl recht würdig vor sich gehen kann, so soll sich schon die letzte Vorstandssitzung vor der Wahl mit der Neukandidatur befassen. Die diesbezüglichen Vorschläge sind allseitig zu prüfen. Es mufs mit gröfster Offenheit vorgegangen werden; handelt es sich doch um einen Kardinalpunkt des Vereinswesens, um die Wahl eines tüchtigen Ecksteines, von dem der Bestand und der Verfall der Vereine hauptsächlich abhängt. Womöglich ist schon im Vorstand eine Einigung zu erzielen, damit die Stimmen nicht allzu sehr zersplittert werden. Den Vertretern liegt es nunmehr ob, ihren Zweigvereinen die Beratungen mitzuteilen und die Entschlüsse ganz genau zu begründen. Jedes Mitglied ist nun genügend mit der Sache vertraut, und so gestaltet sich die Wahl zu einem erhebenden Zeugnis des allgemeinen Vertrauens für den Gewählten. Am besten wird es sein, wenn die Wahl sich auch in den Zweigvereinen selbst vollzieht und das Wahlresultat dem Vorstand übermittelt wird, der dann das endgültige Ergebnis festsetzt.

Die Wahl des Vorsitzenden ist aufserordentlich wichtig; denn die Organisation, wie wir sie uns denken, teilt dem Präsidenten viel mehr Aufgaben zu, als dies bisher der Fall war. Schon die Leitung der Versammlung erfordert einen ganzen Mann. Ferner mufs er die fürs nächste

Jahr bestimmte Aufgabe möglichst schnell in grofsen Zügen bearbeiten, einen ausführlichen Literaturnachweis, einen interessanten und lehrreichen Arbeitsplan aufstellen; dann selbst das Gebiet eingehend nach allen Seiten durchwandern, die später einlaufenden Arbeiten wenn möglich persönlich kritisieren und zuletzt die angefochtenen Punkte für die Besprechung in der Generalversammlung sachgemäfs ordnen. Dabei fällt ihm noch die ebenso mühsame als zeitraubende und schwierige Aufgabe zu, eine fesselnde und anregende Übersicht über die Geschehnisse des verflossenen Jahres im Reiche der Pädagogik anzufertigen und vorzutragen. Endlich mufs er das Wichtigste aus den Jahresberichten der Zweigvereine zusammenstellen und in der Vereinsschrift veröffentlichen. Bei dieser Aufzählung sind noch die vielen Vorbereitungen zu den Vorstandssitzungen und deren Leitung, die vielen persönlichen Gänge, Laufereien, die das Amt eines Vorsitzenden immer mit sich bringt, ganz aufser acht gelassen worden.

Damit aber die Macht seiner Persönlichkeit auch den Zweigvereinen gegenüber vollständig zur Geltung gelange, so stellen wir trotz all dieser Lasten noch eine andere sehr wichtige Anforderung an den Vorsitzenden. Er soll alljährlich einige Zweigvereine besuchen, an einer Sitzung teilnehmen, um sich besser mit dem inneren Leben des Vereins bekannt zu machen, um genauer die Licht- und Schattenseiten und deren Gründe an Ort und Stelle prüfen zu können.

Es ist anzunehmen, dafs die zeitweilige Anwesenheit des Vorsitzenden und die gelegentlichen Winke und Ratschläge, die er dabei erteilen kann, einem krankenden Verein neues Leben und neue Kraft zuführen wird. Andrerseits soll der Vorsitzende aber auch in jenen Gegenden, wo noch keine Zweigvereine bestehen, die Gründung solcher anregen und zwar sowohl schriftlich als mündlich. Natürlich müssen ihm die durch seine Reisen verursachten Auslagen entweder durch eine Pauschalsumme oder durch Diäten zurückerstattet werden.

Aus dieser gedrängten, unvollständigen Aufzählung der Aufgaben des Vorsitzenden ergibt sich nicht allein, dafs dieser ein Freund der Arbeit sein mufs, sondern auch, dafs er diese Arbeitslast nur unter der Bedingung auf sich nehmen wird, wenn ihm wirklich von allen Seiten her volles Vertrauen zu teil wird, wenn sich jeder bemüht, ihm seine Aufgaben zu erleichtern und ihm mit Rat und Tat beizustehen, wo er kann. Es ist aber auch sicher, dafs wenn ein tatkräftiger Mann, der mit Leib und Seele Lehrer ist, an der Spitze des Vereines steht, dieser und mit ihm die Schule einen ungeahnten Aufschwung nehmen wird.

6. Schluß. So stehen wir denn am Schlusse unserer Untersuchungen. Das Ziel, das wir den Lehrervereinen und Lehrertagen gesteckt haben, ist wahrlich grofs. Sie haben auf ihre Fahne mit leuchtenden Farben geschrieben: Verwirklichung der Idee der beseelten Gesellschaft. Ihr Tun ist hingerichtet auf die Realisierung jenes grofsen Gedankens von einer siegreichen Herrschaft, von einer innigen Durchdringung der Gebote Gottes, der sittlichen Ideen auf dem ganzen Erdball, sowohl beim einzelnen als auch bei den vorhandenen Gesellschaftskreisen. Zwar ist der Gedanke von solch blendender Gröfse, dafs der Beschauer oft schwindelnd sich wegwendet. Aber dennoch wird der ideal gerichtete Sinn an diesem Ziele festhalten, da er durchdrungen ist von dem Vorhandensein eines das Gute wollenden Gottes, der alle unsere kleinen Bestrebungen zu wirksamer Gröfse zusammenfafst, und in seinem allumfassenden Blicke auch die Bemühungen, die wir als fruchtlos ansehen, in seinem grofsen Plane, die Menschheit zur höchsten Stufe der Vollkommenheit zu führen, zu einem günstigen Resultate bringen wird. Dies ist das Ziel, wonach die Schule und mit ihr der Lehrerverein ringen mufs, wenn sie ihre Aufgabe in ihrer ganzen Gröfse erfassen und ihr gerecht werden wollen. Nun fällt ja der Schule nur ein kleiner Teil der Veranstaltungen zu, die zur Erreichung jenes Zieles führen. Aber diese Arbeit ist so grofs und von solcher Wichtigkeit, dafs alle anderen Bestrebungen gar oft nur dann von Erfolg gekrönt sind, wenn die Schule ihre Pflicht tut. Eine beseelte Gesellschaft ist nur dann möglich, wenn die einzelnen Glieder derselben sich ernstlich bemühen, die sittlichen Ideen, die Gebote Gottes an sich fortwährend zur Dar-

stellung zu bringen. Spezielle Aufgabe der Schule ist es, die hierzu erforderlichen sittlich-religiösen Charaktere zu erziehen oder doch ihre Bildung soweit als möglich zu fördern. Die Erreichung dieses beschränkten Schulzieles ist aber selbst wieder abhängig von einem tüchtigen, ungehemmt wirken könnenden Lehrerstand. Ihn zu erhalten und zu heben ist Hauptaufgabe der Lehrervereine und Lehrertage. Sie haben auf Besserung der sozialen Lage des Lehrers, auf günstige äufsere Vorbedingungen des Schulerfolges hinzuarbeiten. Hauptsächlich müssen sie aber ihr Augenmerk der Pflege und Förderung der allgemeinen und beruflichen Bildung, der Herbeiführung einer edlen Standesselbstzucht, mit einem Worte der inneren Hebung des Lehrerstandes zuwenden.

Literatur: Dr. Männel, Diskussionen, pädagogische, in diesem Encyklopäd. Handbuch. — Dr. A. Lotz, Über Lehrerkonferenzen. Koburg 1895. — K. König, Lehrervereine und Lehrertage. Zabern i. E. 1895.

Mülhausen i. Els. K. König.

Lehrervereine, deutsche

(Deutsche Volksschullehrervereine)

1. Geschichtliche Entwicklung der deutschen Lehrervereine. 2. Der Deutsche Lehrerverein. 3. Konfessionelle Lehrervereine. 4. Sonstige Lehrervereinigungen. 5. Bedeutung und Arbeitsleistung der deutschen Lehrervereine.

1. Geschichtliche Entwicklung der deutschen Lehrervereine. Die Anfänge des deutschen Lehrervereinswesens reichen bis in das 18. Jahrhundert zurück. Aus dem Ende desselben liegen Berichte über Lehrerkonferenzen am Niederrhein, in Sachsen, in Schleswig-Holstein und anderen Gegenden Deutschlands vor. In den zwanziger, dreifsiger und vierziger Jahren des vorigen Jahrhunderts entwickelten sich am Niederrhein, in Westfalen, in Hannover und in Schlesien sog. Lehrerfeste. Um das Jahr 1840 bildeten sich die ersten Landes- und Provinziallehrervereine, so 1840 der Württembergische Volksschullehrerverein, 1839 die »Generalkonferenz im östlichen Holstein«, 1841 die schleswig-holsteinische »Central-Konferenz«. Aus den beiden letzteren entstand 1848 die »allgemeine schleswig-holsteinische Lehrerversammlung«. Die Bildung von ähnlichen Verbänden wurde indessen seitens der Regierungen verhindert, inbesondere in Preufsen. Auch die »Lehrerfeste« verfielen in den vierziger Jahren demselben Schicksal. Dies hatte die Bildung von Vereinen aus Lehrern und Nichtlehrern behufs Förderung der Volksschule zur Folge. So entstand z. B. am Beginn der vierziger Jahre der Dortmunder Verein für die deutsche Volksschule, 1846 der Volksschulverein für Schlesien, und der Oldenburger Verein zur Beförderung der Volksbildung. Das Jahr 1848 brachte dann wieder neues Leben in die Lehrerschaft. Aus den Lehrerversammlungen dieses Jahres ging eine grofse Zahl von Landes- und Provinzialvereinen hervor, und von dem unter Diesterwegs Leitung begründeten »Allgemeinen Berliner Lehrerverein« erging an die acht preufsischen Provinzialvereine die Aufforderung zur Gründung »eines allgemeinen preufsischen oder Reichslehrervereins«. Die Absicht konnte der politischen Vorgänge wegen indessen nicht verwirklicht werden. Dagegen wurde durch eine aus den meisten deutschen Staaten beschickte, vom 28.—30. September in Eisenach abgehaltene allgemeine deutsche Lehrerversammlung ein »Allgemeiner deutscher Lehrerverein« begründet. Demselben traten nach und nach folgende Landesvereine bei: Königreich Sachsen, Anhalt, Schwarzburg-Sondershausen, Gotha, Provinz Sachsen, Mecklenburg-Strelitz, Oldenburg, Nassau, Hessen-Darmstadt, Hessen-Kassel, Bayrisch-Mittelfranken, Meiningen (Kreis Saalfeld), Prov. Schlesien, Baden, die bayerische Rheinpfalz, Bayerisch-Oberfranken und Koburg.

Als Zweck des Vereins bezeichnet § 1 der Satzungen: a) Verbrüderung aller Lehrer der verschiedenen Schulen Deutschlands, b) Herstellung und Fortbildung eines geordneten Schul- und Erziehungswesens zur Förderung national-deutscher, sittlich-religiöser Volksbildung.

In den auf das Jahr 1848 folgenden Reaktionsjahren wurde der Verein selbst sowohl wie der Besuch und die Abhaltung seiner Versammlungen in einer Reihe von Staaten verboten. An seine Stelle trat eine freie Versammlung, die »Allgemeine deutsche Lehrerversammlung«, die bis zum Jahre 1893 bestanden hat und seit diesem Zeit-

punkte mit dem vom gegenwärtig bestehenden Deutschen Lehrerverein veranstalteten »Deutschen Lehrertage« zur »Deutschen Lehrerversammlung« sich verschmolzen hat. Der gegenwärtig bestehende Deutsche Lehrerverein ist am 28. Dezember 1871 unter dem Einflufs der Ereignisse der Jahre 1870 und 71 in Berlin begründet worden. Sein gröfstes Glied, der Landesverein preufsischer Volksschullehrer, wurde am 3. April 1872 ebenfalls in Berlin ins Leben gerufen.

2. **Der Deutsche Lehrerverein.** Der deutsche Lehrervereins bezweckt nach § 1 seiner Satzungen »die Förderung der Volksbildung durch Hebung der Volksschule«. Nach den revidierten Satzungen vom 22. Mai 1902 können sich dem Deutschen Lehrerverein in Zukunft nur Vereine anschliefsen, »deren Satzungen hinsichtlich der Konfessionalität und des Amtscharakters der Mitglieder keinerlei Beschränkungen enthalten«. Sein gegenwärtiger Bestand (Ende 1905) ist folgender:

	Verbände	Mitglieder
Anhalt	33	914
Baden	89	4 000
Bayern	316	11 816
Braunschweig	31	1 193
Bremen (Lehrerverein)	2	630
Bremen (Konf. der Volksschullehrer)	1	112
Elsafs-Lothringen	8	620
Hamburg (Gesellschaft. d. Freund.)	1	2 100
Hamburg (Schulwissenschaftl. Bildungsverein)	1	349
Hamburg (Landschullehrer)	6	160
Hessen	108	2 700
Lippe	12	210
Schaumburg-Lippe	3	84
Lübeck	1	312
Mecklenburg-Schwerin	74	1 270
Mecklenburg-Strelitz	10	271
Oldenburg	63	785
Birkenfeld	5	116
Fürstentum Lübeck	9	135
Reufs ä. L. (Päd. Verein Greiz)	1	169
Reufs j. L.	6	423
Schwarzburg-Rudolstadt	10	250
Schwarzburg-Sondershaus.	11	220
Sachsen	75	11 869
Altenburg	11	500
Koburg	6	178
Gotha	16	547
Meiningen	24	770
Weimar	68	1 000
Waldeck	11	160
Württemberg	82	3 380
Preufsen	1887	62 069
Deutsches Reich	2982	110 312

Die zum Preufsischen Lehrerverein verbundenen Provinzialvereine hatten folgenden Bestand:

	Verbände	Mitglieder
1. Berlin	1	3 069
2. Brandenburg	232	7 738
3. Frankfurt a. M.	1	772
4. Hannover	215	6 462
5. Hessen (Bez. Cassel)	87	2 234
6. Pommern	158	4 270
7. Posen	157	3 759
8. Ostpreufsen	87	4 480
9. Westpreufsen	125	2 799
10. Rheinprovinz	109	4 324
11. Sachsen	198	7 449
12. Schlesien	191	5 750
13. Schleswig-Holstein	179	4 002
14. Westfalen	80	3 457
15. Bez. Wiesbaden	66	1 504
Preufsen	1887	62 069

Einen Überblick über das Wachstum des Deutschen Lehrer-Vereins gibt folgende Tabelle:

1875 : 5 527	1890 : 44 449	1900 : 82 739
1880 : 18 476	1895 : 62 474	1905 : 110 312
1885 : 22 345		

Der Preufsische Lehrerverein, der aber erst 1879 als Ganzes dem Deutschen Lehrerverein sich anschlofs, zeigt folgende Entwicklung:

1875 : ca. 9—10 000	1890 : 35 512	1900 : 53 766
1880 : 16 025	1895 : 43 082	1905 : 62 069
1885 : 18 286		

Die Entwicklung der preufsischen Provinziallehrervereine war in den beiden letzten Jahrzehnten folgende:

	1885	1890	1895	1900	1905
Ostpreufsen	1 600	2 500	3 400	4 070	4 480
Westpreufsen	700	1 780	1 916	2 330	2 799
Brandenburg	1 668	3 618	4 670	6 129	7 738
Berlin	1 054	1 702	2 118	2 556	3 069
Pommern	933	2 300	3 230	3 850	4 270
Posen	340	1 557	1 903	2 546	3 759
Schlesien	2 900	5 600	5 236	5 814	5 750
Sachsen	1 435	3 383	5 107	6 434	7 449
Schleswig-Holstein	1 924	2 450	3 005	3 704	4 002
Hannover	2 200	3 051	4 486	5 750	6 462
Westfalen	422	1 296	1 776	2 459	3 457
Rheinprovinz	610	2 380	2 800	3 430	4 324
Bez. Kassel	1 700	1 889	2 005	2 059	2 234
Bez. Wiesbaden	800	1 501	1 435	1 487	1 504
Frankfurt a. M.	420*)	505	527	614	772
Preufsischer Staat	18 286	35 512	43 082	53 766	62 069

*) 1888 noch nicht Mitglied des Preufsischen und des Deutschen Landes-Lehrervereins.

Nachdem im Jahre 1905 ein Elsafs-Lothringischer Landesverband des Deutschen Lehrervereins sich gebildet hat, sind alle deutschen Staaten im Deutschen Lehrerverein vertreten. Es bestehen nur noch wenige paritätische Volksschullehrervereine, die dem Gesamtvereine nicht angeschlossen sind (Hohenzollern, Elsafs-Lothringen). Ein erhebliches äufseres Wachtsum des Vereins ist darum nicht mehr möglich. Das statistische Jahrbuch des Deutschen Reiches gibt die Zahl der deutschen Volksschullehrer auf 124027 an; da der Deutsche Lehrerverein 110312 Mitglieder hat, darunter eine zahlenmäfsig nicht festzustellende Anzahl von Vorschullehrern, Mittelschullehrer, Seminarlehrern usw. (andere, aufserordentliche und Ehrenmitglieder, sind in den mitgeteilten Ziffern nicht enthalten) in den konfessionellen Vereinen aber etwa 18000 Lehrer organisiert sind, so ist die Zahl der einem Verein noch nicht angehörenden Lehrer gering.

3. **Konfessionelle Lehrervereine.** Von den konfessionellen Lehrervereinen spielen zur Zeit nur die katholischen als geschlossene Organisationen eine gröfsere Rolle. Für die evangelischen Lehrervereine bildet der »Verband deutscher evangelischer Schul- und Lehrervereine« einen Mittelpunkt. Nach § 2 des Statuts können in den Verband »nur solche Schul- und Lehrervereine aufgenommen werden, die in Christo, dem Gekreuzigten und Auferstandenen, allein das Heil der Welt erblicken, christlichen Glauben und Wandel unter ihren Gliedern zu befördern suchen und für das Recht evangelischer Eltern auf evangelische Volksschulen eintreten.« Nach den Angaben von Gallee im Handbuch für Lehrer und Lehrerinnen (Leipzig, Th. Hofmann, 1903) gehörten dem Verbande an: 1. Der Evangelische Lehrerbund (1200). 2. Der Verein evangelischer Lehrer und Schulfreunde für Rheinland und Westfalen (600). 3. Der Verein evangelischer Lehrer und Schulfreunde im Siegerland (20). 4. Der Evangelische Lehrerverein für Minden-Ravensberg (150). 5. Der Verein evangelischer Lehrer und Schulfreunde in Schlesien (40). 6. Der Evangelische Schulverein in Bayern (400). 7. Der Evangelische Volksschulverein in Württemberg (?). 8. Die Vereinigung evangelisch-lutherischer Lehrer im Königreich Sachsen (ca. 100). 9. Die Konferenz evangelischer Lehrer im Grofsherzogtum Baden (25—30). 10. Der Lehrerbund Augsburger Konfession in Elsafs-Lothringen (?). 11. Der freie evangelische Lehrerverein in der Altmark (25). 12. Die freie Vereinigung evangelischer Lehrer in der Börde (35). 13. Der Pädagogische Verein in Sommerfeld (34). 14. Der freie evangelische Lehrerverein in der Neumark (?). 15. Der freie evangelische Lehrerverein für Usch und Umgegend (?). 16. Der Evangelische Lehrerbund in Mecklenburg (100). 17. Vereinigung evangelischer Lehrer und Schulfreunde für Berlin und Umgegend (50). 18. Vereinigung evangelischer Lehrer zu Prenzlau und Umgegend (12—15). 19. Hessische Konferenz des Deutschen evangelischen Schulvereins (50). 20. Freie Vereiniguug evangelischer Lehrer des Herzogtums Sachsen-Altenburg (20).

Augenblicklich nicht zum Verbande gehörig, aber sich zu dessen Grundsätzen bekennend, sind noch: 1. Verein evangelischer Lehrer in Württemberg (530). 2. Deutscher evang.-lutherischer Schulverein (255). 3. Deutscher evangelischer Schulverein (ca. 30).

Aufserdem besteht noch eine Anzahl »evangelischer Lehrergemeinschaftskonferenzen« in den verschiedenen Gegenden Deutschlands, die ohne Zusammenhang mit dem Verbande deutscher evangelischer Schul- und Lehrervereine nach dem Programm desselben arbeiten.

Die von Gallee angegebene Zahl der Mitglieder ist eingeklammert. Wo ein Fragezeichen steht, war der Quelle die Mitgliederzahl nicht bekannt. Die runden Ziffern lassen erkennen, dafs nur ungefähre Angaben vorliegen, also eine feste Organisation wohl zumeist fehlt.

Die Mehrzahl der katholischen Lehrervereine hat sich zu einem Verbande zusammengeschlossen, zu dem »Katholischen Lehrerverbande des deutschen Reiches«. Nach § 1 seiner Satzungen ist »der Zweck des katholischen Lehrerverbandes die Hebung der Schule nach den Grundsätzen der katholischen Kirche und Förderung der Interessen des Lehrerstandes«. Derselbe Paragraph besagt, dafs »politische Bestrebungen jeder Art ausgeschlossen« sind. Dem Verbande gehörten 1902 an:

Name des Zweigvereins	Gründungsjahr	Zahl der Ortsvereine	Mitgliederzahl
1. Prov. Rheinland . .	1889	92	4000
2. Prov. Westfalen . .	1889	12	1732
3. Bez. Wiesbaden . .	1889	28	500
4. Diözese Fulda . . .	1872	19	340
5. Prov. Sachsen . . .	1893	15	275
6. Diöz. Hildesheim . .	1894	2	154
7. Diöz. Osnabrück . .	1874	21	340
8. Prov. Brandenburg und Pommern . .	1895	3	192
9. Prov. Westpreufsen .	1891	41	767
10. Kgr. Bayern	1893	7	279*)
11. Rheinpfalz	1890	15	420
12. Elsafs-Lothringen . .	1896	8	605
13. Kath. Lehrerverein Norden (Bremen) .		4	80
		267	9584

Aufserdem bestehen folgende dem genannten Verbande nicht angehörige katholische Lehrervereine im Deutschen Reiche: 1. Katholischer Lehrerverein im Grofsherzogtum Hessen: 7 Zweigvereine mit 800 Mitgliedern. 2. Verein katholischer Lehrer Schlesiens mit 3500 Mitgliedern. 3. Katholischer Volksschullehrerverein in Württemberg mit ca. 1100 Mitgliedern. 4. Katholischer Schulverein in Württemberg, gegr. 1902. 5. Bezirkslehrerverein Trier mit 400 Mitgliedern. 6. Katholischer Lehrerverein im Königreich Sachsen, 300 Mitglieder. — Die jüdischen Lehrervereine haben sich 1895 zu einem »Verband der jüdischen Lehrervereine im Deutschen Reich« (Vorsitzender Direktor Dr. Adler-Frankfurt a. M.) zusammengeschlossen.

4. Sonstige Lehrervereinigungen. Neben den eigentlichen Lehrervereinen besteht eine grofse Zahl von Vereinen und Vereinigungen für besondere Richtungen in der Pädagogik (Verein für wissenschaftliche Pädagogik, Herbartvereine usw.), für einzelne Unterrichtsfächer und Schulangelegenheiten (Fortbildungsschulwesen, Zeichenunterricht, Turnen, Handfertigkeit, Naturwissenschaft, Schulhygiene, Schulschwimmen usw.), insbesondere aber für wirtschaftliche und Wohltätigkeitszwecke. Unter den letzteren sind die »Pestalozzivereine« am zahlreichsten vertreten und am besten organisiert.

*) Aufserdem 4058 Ehrenmitglieder (zumeist Geistliche).

5. Bedeutung und Arbeitsleistung der deutschen Lehrervereine. Die Lehrervereine sind aus dem Bedürfnis entstanden, mit vereinter Kraft auf materiellem und geistigem Gebiete das zu erstreben, was dem einzelnen zu erreichen nicht möglich ist. Die unzureichende Vorbildung legte den Volksschullehrern, sobald sie sich der Bedeutung ihres Amtes bewufst waren, die Notwendigkeit einer systematischen Fortbildung nahe. Die Mittel dazu aber standen dem einzelnen nicht immer zu Gebote. Deswegen erfolgte der Zusammenschlufs zu gemeinsamer Arbeit auf wissenschaftlichem und pädagogischem Gebiete. Diese Arbeit erfolgte in den regelmäfsigen Sitzungen der Vereine. Sie wurde weiter ausgebaut durch Einrichtung von Fortbildungsanstalten, Vortragskursen, Anlegung von Bibliotheken (Deutsches Schulmuseum zu Berlin, Comenius-Stiftung zu Leipzig usw.). (Näheres siehe in dem Artikel »Deutsche Volksschullehrer«.) Noch dringender aber war der Zusammenschlufs der Volksschullehrer aus materiellen Gründen. Es galt vor allem, die unzureichende oder ganz fehlende Fürsorge für die Invaliden des Standes und die Relikten aus eigener Kraft zu ergänzen oder zu ersetzen. Dieser Zweig der Lehrervereinsarbeit wurde bald von der Hauptarbeit getrennt und in den meisten deutschen Staaten und preufsischen Provinzen in besonderen Vereinen (Pestalozzi-Vereinen) weitergeführt. Die Lehrervereine als solche förderten die materiellen Standes- und Schulinteressen durch energisches Eintreten für eine zeitgemäfse Besoldung in der Presse, durch Vereinsbeschlüsse, Petitionen usw. und durch Erschliefsung von wirtschaftlichen Hilfsquellen. Ferner galt es, den Lehrerstand gegen gewisse berufliche Gefahren zu schützen durch Einrichtung eines Rechtsschutzes für Zivil- und Straffälle. Die öffentliche Tätigkeit der Lehrervereine richtete sich ganz besonders gegen die Ausnahmestellung des Lehrerstandes in staatsbürgerlicher und beruflicher Hinsicht (Militärdienst, passives Wahlrecht zu den Gemeindevertretungen, Mitgliedschaft im Schulvorstande, Fachaufsicht). Eine Fülle von Arbeit ist in kleinen Vereinen und in grofsen Verbänden auf allen diesen Gebieten geleistet worden, und die deutsche Lehrerschaft ist allen ähnlichen

Berufsklassen in der Standesorganisation als solcher und der systematischen Arbeit auf diesem Boden beispielgebend vorangegangen. Der Arbeit der Lehrervereine ist es nicht in letzter Linie zu verdanken, dafs sich in den mafsgebenden Kreisen eine der Volksbildung und speziell der Volksschule günstigere Auffassung allmählich Bahn gebrochen hat. Aber durch ihre Forderungen haben sich die Lehrervereine auch zu starken politischen Parteien in einen scharfen Gegensatz gebracht und sind von diesen Parteien (Konservative, Zentrum) aufs schärfste bekämpft worden, zeitweise sogar von den Schulbehörden selbst (Ära Puttkamer in Preufsen). Man hat die im Deutschen Lehrerverein vereinigten Vereine des politischen und kirchlichen Radikalismus beschuldigt. Diese Anklagen stehen indessen auf schwachen Füfsen. Was an anderer Stelle als politischer und kirchlicher Radikalismus empfunden wird, ist in Wirklichkeit nichts weiter als eine in der Natur der Sache liegende energische Vertretung der Interessen der Schule und des Lehrerstandes. Einer geschlossenen Macht wie der des Deutschen Lehrervereins suchte man besonders dadurch die Spitze zu bieten, dafs man Lehrervereine ins Leben rief, die politisch auf konservativem bezw. Zentrumsboden stehen und in kirchlicher Beziehung streng konfessionell sind (konfessionelle Lehrervereine). So wurden die evangelischen und katholischen Lehrervereine unter starker Beteiligung politischer Führer (Windthorst!) ins Leben gerufen. Die Vereine haben die gehegten Hoffnungen nicht erfüllt. Die evangelischen Lehrervereine sind zahlenmäfsig bedeutungslos geblieben, und die katholischen haben die ihnen angesonnenen, aufserhalb der Zwecke eines Lehrervereins liegenden Dienste zum Teil abgelehnt. Immerhin werden die konfessionellen Lehrervereine von Aufsenstehenden als ein Mittel betrachtet, die Kundgebungen des Deutschen Lehrervereins möglichst abzuschwächen. Auch von anderer Seite sind neuerdings derartige Versuche gemacht worden. Es ist indessen mit einiger Sicherheit anzunehmen, dafs sich die Reihen der deutschen Volksschullehrer noch mehr als bisher schliefsen und die Gesamtheit der Volksschullehrerschaft für die Hauptforderungen der Schule und des Lehrerstandes in gleichem Sinne, wenn auch vielleicht nicht in derselben Organisation, eintreten wird.

Die Kundgebungen der Lehrervereine erfolgen in der stark entwickelten Vereinspresse (alle gröfseren Landesvereine und die preufsischen Provinzialvereine haben eigene Organe), in den Versammlungen der Lokal-, Kreis-, Provinzial- und Landesvereine und auf den Deutschen Lehrerversammlungen, die alle zwei Jahre stattfinden (1894 in Stuttgart, 1896 in Hamburg, 1898 in Breslau, 1900 in Köln a. Rh., 1902 in Chemnitz, 1904 in Königsberg i. Pr., 1906 in München).

Der deutsche Volksschullehrerstand ist ein jugendlicher, hoffnungsfreudiger Stand, der der Selbsthilfe vertraut, in diesem Geiste sich organisiert und eine Unsumme von Arbeit geleistet hat, die dem Lehrerstande, der Volksschule und darüber hinaus dem deutschen Volke zu gute gekommen ist. Wenn die Lehrervereine an einzelnen Stellen trotzdem auch heute noch in ihrer Bedeutung für die Entwicklung der Volksschule und der Volksbildung verkannt werden, so liegt das weniger an ihnen selbst als daran, dafs den Angelegenheiten der Volksschule in den führenden Kreisen des deutschen Volkes häufig nur eine geringe, zu der Bedeutung der Sache in keinem Verhältnis stehende Aufmerksamkeit zugewandt wird.

Literatur: Jahrbuch des Deutschen Lehrervereins. 32 Jahrgänge (1875–1906). Jetzt: Julius Klinkhardt, Berlin und Leipzig, früher: Rixdorf, Wilhelm Hecht. — Festschrift zum 8. Deutschen Lehrertage in Berlin. Berlin 1890. — Der Deutsche Lehrerverein in den ersten 25 Jahren seines Bestehens. Im Auftrage des geschäftsführenden Ausschusses verfafst von Rob. Rifsmann. Berlin 1896. — Jahrbuch des Katholischen Lehrerverbandes des Deutschen Reiches. 8 Jahrgänge (1891—1903), früher in Kommission bei Ferd. Schöningh in Paderborn, dann in Kommission bei H. Theissing in Köln, jetzt in Kommission bei Jos. Kösel in Kempten. — Der Landesverein preufsischer Volksschullehrer von A. Strewe. Magdeburg. — Denkschrift des 9. Deutschen evangelischen Schulkongresses in Potsdam. Berlin 1895. — Bericht über den Verein evangelischer Lehrer und Schulfreunde für Rheinland und Westfalen pro 1895/96. — Handbuch für Lehrer und Lehrerinnen. Leipzig 1903. — Der Berliner Lehrerverein, Festschrift zum 25 jährigen Jubiläum von Otto Pautsch. Berlin, Kommissionsverlag von Moritz Schnetter, 1905.

Berlin. J. Tews.

Lehrerzeitungen

s. Pädagogische Presse

Lehrfreudigkeit

1. Ihr Wesen. 2. Ihre Erhaltung und Stärkung. 3. Wie man sie verlieren kann.

1. **Das Wesen der Freudigkeit** liegt in den Worten Goethes, sie sei die Mutter aller Tugenden. Ohne sie ist in der Tat auf keinem Gebiete der menschlichen Arbeit ein fröhliches Schaffen mit der Aussicht auf Gelingen denkbar. Vor allen Arbeitern hat sie der Lehrer notwendig; denn im Umgang mit Kindern und jungen Leuten richtet nur der etwas aus, der sich in ihre Art des Denkens, Fühlens und Wollens hineinzufinden fähig ist. Sich in besonderer Weise und häufiger freuen zu können als die Erwachsenen, das ist das Vorrecht der Jugend. Eine gewisse Jugendlichkeit, die sich mit dem Ernst des Alters gar wohl vereinigen läfst, mufs sich der Lehrer zu wahren und zu erwerben suchen. Die Freudigkeit ist für die Führung einer Schule unentbehrlich. Mit ihr tritt der Lehrer siegreich unter die Kinderschar; sie hilft ihm über die vielen Beschwerden, Hindernisse und Widerwärtigkeiten seines Berufes hinweg; mit ihr bezwingt er alles, was ihn niedergeschlagen, unzufrieden und mifsvergnügt machen könnte. Denn die Freudigkeit ist auch die Mutter aller Lehrtugenden. Sie macht den Lehrer zum erzieherischen Vorbilde seiner Schüler; sie gibt ihm beim Ermahnen die rechten Worte in den Mund, verleiht ihm für Regierung und Zucht die nötige Energie und Konsequenz; ihr verdankt er die für den Fortschritt seiner Arbeit erforderliche Gemütsruhe und das Zutrauen der Jugend; endlich schenkt sie ihm auch Liebe zu den Kindern und Geduld, mit ihnen so zu verkehren, dafs weder sie noch er im unterrichtlichen Tun müde werden. Das legt jedem Lehrer die Pflicht nahe, sich zu prüfen, ob er in der rechten Lehrfreudigkeit stehe, und, falls er die Frage verneinen mufs, wie er sie sich erwerben könne.

Die Freudigkeit hat ihren psychischen Ursprung in der Beherrschung eines kleineren oder gröfseren Gedankenkreises und dem dazu gehörenden Handeln. Eine lebhafte, rege Phantasie trägt dazu viel bei. Es läfst sich leicht denken, dafs auf denjenigen Gebieten, zu denen uns unsere individuelle Begabung hinzieht, das Vorstellungsleben auch eher einen selbständigen Charakter erhält. Je mehr freisteigender Vorstellungen, um so höher ist das Lebensgefühl und die produktive Kraft. Jene hangen von vielfach durchdachten, allseitig gelösten und wieder verknüpften Gedankenreihen ab; diese ist um so gröfser, je geschlossener der Gedankenkreis ist, worin sie ihren Sitz hat. Für den Berufsmann folgt daraus, falls er etwas Tüchtiges leisten will, sich in der zu seinem Berufe gehörigen Gedankenwelt einheimisch zu machen und zugleich sich in den dazu notwendigen körperlichen Fertigkeiten zu vervollkommnen. Schon ein Handwerksmann, der keine Phantasie hat und nicht die erforderliche Handgeschicklichkeit besitzt, wird seinen Genossen gegenüber im Nachteil sein, und leicht kann ihm sein psychisches und physisches Unvermögen die anfänglich vorhandene Berufsfreudigkeit rauben. Noch mehr ist dies auf dem Gebiete der geistigen Arbeit der Fall. Auch hier gilt im allgemeinen das Wort, das sich in der Beschränkung der Meister zeige. Eine allseitige Begabung, der es ermöglicht wäre, nach verschiedenen Seiten hin Grofses zu leisten, ist höchst selten. Der gewöhnliche Mensch kann sich nur im engen Kreise zu Hause fühlen. Man verlangt zwar, dafs der Gebildete ein relatives Verständnis für alles besitze; aber Meister kann auch er nur in einem Fache sein. Darum gilt für den, welcher den Lehrerberuf ergreift und nicht unglücklich werden will, das alte Sprichwort: Schuster bleib bei deinem Leisten. Nur durch die Gewöhnung bildet sich nach und nach eine solche Fertigkeit heraus, welche dem vorwärtsstrebenden Menschen Grundlage und Ausgangspunkt neuer Überlegungen bietet, die für die Erhaltung der Freudigkeit wesentlich beitragen.

Das Handeln, welches für die Weckung der Freudigkeit so wichtig ist, kann zunächst rein phantasiemäfsig sein. Dies ist z. B. der Fall, wenn ein junger Mensch durch das Vorbild seines Lehrers für den Beruf desselben gewonnen wird. Die Freundlichkeit und das Zutrauen, welche in der Schule

herrschen, ziehen den Knaben an, dafs er gerne in die Schule geht und mit Heiterkeit arbeitet. Da ihm der Unterricht lieb geworden ist, beschäftigt er sich in seinen Gedanken auch mit dem Tun des Lehrers. Er malt sich dessen Arbeit in seiner Phantasie aus, und da ihm dieselbe für eine künftige Lehrtätigkeit keine oder doch nur leicht zu beseitigende Hindernisse zeigt, empfindet er Lust für diesen Beruf und entschliefst sich, Lehrer zu werden. Oft, aber nicht immer, ist die Individualität in solchen Zeiten die unbewufste Führerin. Es wäre freilich wünschenswert, wenn gerade auf diesem Gebiet die Anlage im entscheidenden Moment recht deutlich reden würde. Leider ist dies nur selten der Fall; unsere meisten Lehrer kommen durch äufsere Umstände in ihr Amt hinein. Bald wollen es die Eltern, bald ist es der Wunsch einflufsreicher Vettern und Basen oder des Lehrers, dafs der Knabe den Erzieherberuf ergreife. Die Lehrerschaft im allgemeinen hat darum durchaus kein Recht, sich auf das Wort zu berufen: Der Pädagog wird nicht künstlich gemacht, er wird geboren. Geborene Erzieher und Lehrer gibt es so wenige, als es geborene Berufsmänner in irgend einem anderen Berufe gibt. Der Durchschnitt der Lehrer bedarf einer tüchtigen Schulung für ihr Amt, und auch der geborene Lehrer wird erst ein rechter Lehrer, wenn er die Notwendigkeit fühlt, »die pädagogische Natur durch Doktrin und Studium erst zu dem wirklich zu machen, wozu sie bestimmt ist«.

Auch jene natürliche Freudigkeit, von der eben vorhin die Rede war, hält nicht an, wenn sie nicht in strenge und gewissenhafte Berufsarbeit übergeht. Zu dieser mufs man aber erzogen werden. Darin liegt die Notwendigkeit besonderer Anstalten für die Lehrerbildung. Nur tragen diese solange einen Mangel, bis man sich entschliefsen wird, das Seminar zu einer wirklichen Fachschule zu machen. Solange die Aufgabe, dem Lehrer eine tüchtige allgemeine Bildung zu geben, mit der anderen, ihn zu einem guten Pädagogen heranzubilden, in wilder Verwirrung die Köpfe der leitenden Kreise beherrscht, ist gar nicht daran zu denken, dafs aus den Seminaren berufsfreudige junge Männer hervorgehen, deren Freudigkeit mehr als eine blofs angeflogene ist. Eine solide allgemeine Bildung hat der Lehrer allerdings notwendig; diese mufs er sich jedoch erwerben, bevor er sein spezielles Berufsstudium antritt. Der bisherige Seminarunterricht hat vielfach nur theoretisch der Pädagogik den Vorrang gelassen, im Grunde aber steht jedes Fach gleichberechtigt neben dem anderen, und je nach der Zusammensetzung der Seminarlehrerschaft und der pädagogischen Anschauung des Direktors ist es bald diesem, bald jenem Fache, bald mehreren zugleich gegeben, bei einzelnen, ja bei der Mehrzahl der Schüler über die Pädagogik den Sieg davonzutragen. Wenn man aber junge Leute für eine Arbeit begeistern will, dann mufs man sie längere Zeit auf dem ihr bestimmten Gebiete ausschliefslich sich betätigen lassen. Das lehrt die Geschichte, die Praxis und die Psychologie. Die Lehrfreudigkeit der Schüler Basedows, die aufopfernde Hingabe der Pestalozzianer an den Unterricht läfst sich nur aus diesem Umstande erklären. Die Vielfächerei der gegenwärtigen Seminarbildung bringt die Schüler nicht zu einer sicheren Erkenntnis ihres Berufes, und darum vermag sie auch nicht die rechte Lehrfreudigkeit zu erzeugen. Der eine würde, wenn er könnte, lieber Musiker sein, ein anderer würde sich lieber der Chemie widmen, einen dritten zöge es mehr zur Theologie hin usw.

Nicht besser steht es unter der Lehrerschaft an den höheren Schulen. Viele Gymnasiallehrer z. B. sind dies eben auch nur, weil sie müssen. Ihr Ideal ist der Hochschullehrer oder der Privatgelehrte. Wenn man unter den Lehrern aller Schulstufen Umfragen hielte, was sie am liebsten wären, Lehrer oder etwas anderes, so würde gar mancher in grofse Verlegenheit geraten. Es würde sich eben zeigen, dafs da und dort die rechte Lehrfreudigkeit fehlt. Der eine hat sie nie gehabt, dem anderen ist sie über den Kleinigkeiten des Schullebens verloren gegangen. Darum mag es berechtigt sein zu untersuchen, was zur

2. Erhaltung und Stärkung der Lehrfreudigkeit beitragen kann.

Lorenz Kellner sagt: »Die Berufsliebe hat einen doppelten Grund. Einmal lieben wir das Lehramt, weil wir so recht eigentlich dazu geboren sind, und weil deshalb

die Schule ein Feld darbietet, auf dem sich unsere Kräfte harmonisch und vollgültig entwickeln dürfen. Wir können aber auch den Lehrerberuf wegen seiner hohen Wichtigkeit um Gotteswillen lieben und ihn für einen Gottesdienst halten, dessen Segen nicht blofs von dieser Welt ist.« F. G. Dinter wurde Lehrer, weil er eine natürliche Liebe zu den Kindern hatte; Pestalozzi jammerte des Volks und er wollte es durch Unterricht aus seinem Elende herausreifsen.

Ist die Liebe zum Berufe das wesentliche Moment für das Entstehen der Lehrfreudigkeit, so sind nicht zu unterschätzende Faktoren die Gesundheit und eine ausreichende Besoldung. Ein kranker Mann ist auch als Schullehrer ein armer Mann. Wer krank ist, wird von der überquellenden Jugendkraft fortwährend unangenehm berührt. Es fehlt ihm das Verständnis, um den kindlichen Mutwillen von der Bosheit unterscheiden zu können; auch mangelt ihm die Energie der richtigen Führung auf dem Gebiete der Regierung und der Zucht.

Es gibt Lehrer, welche über ihre Arbeit sehr schön zu reden im stande sind, die aber recht ärgerlich werden können, wenn ihre Schüler sie auf der Strafse grüfsen. Man darf annehmen, dafs solchen Männern auch in der Schule die Liebe zu den Kindern mangelt. Wer nicht mehr an seine Schüler denken kann, ja Erinnerungen an sie geradezu unterdrückt, sobald er die Schultüre hinter sich geschlossen hat, der darf von Lehrfreudigkeit nicht reden. Darum ist es eine Hauptbedingung, um dieselbe zu erlangen: Lerne die Kinder achten und mit ihnen umgehen! Nur im Umgange mit den Kindern erwächst das Verständnis für ihre Natur, so dafs man sich zu ihnen herablassen und mit ihnen einfach sein kann. Berufsbildung und damit auch Berufsfreudigkeit gewinnt man nur durch berufsmäfsiges Tun.

Dieses vorzubereiten, das ist die Aufgabe der Lehrerbildung. Es ist oben schon darauf hingewiesen worden, dafs tüchtige Kenntnisse in den für das Leben wichtigen Wissensgebieten die selbstverständliche Voraussetzung sind. In der Seminarbildung selbst dürfen aber dieselben keine Hauptrolle mehr spielen. Ihr Ziel mufs Begeisterung, Kräftigung und Erwärmung für den Beruf sein. Daraufhin müssen alle gesetzgeberischen und didaktischen Mafsnahmen gerichtet werden. Vor allem mufs der Lehrerzögling seine zukünftige Arbeit mehr im Lichte des Dienens als in dem des Herrschens erblicken. Wir müssen den Kindern helfen. Darum hat W. Harnisch recht, wenn er den tiefsten Kern der praktischen Lehrübungen unter der Aufsicht der Seminarlehrer im Dienenlernen findet. Nicht das chemische, nicht das physikalische Laboratorium, weder die Naturkunde noch die Geschichte, stehen im Mittelpunkte der Lehrerbildung. Diese Stellung gebührt einzig der Übungsschule, welche unter der Leitung eines Musterlehrers zu stehen hat. In ihr haben die zukünftigen Lehrer ihren Beruf kennen und seine Arbeit schätzen zu lernen. Das kann nun freilich nur bei längerem Aufenthalte in derselben geschehen, dessen Erfolg nachher nicht mehr durch anderweitige Beeinflussung in Frage gestellt werden kann. Wer unter solchen Umständen wenigstens nicht einen Anfang einer Freudigkeit für das Lehramt erhält, der würde demselben am liebsten fern bleiben. Was sich aber für die Heranbildung der Lehrer der Volksschule empfiehlt, das scheint mir auch in ähnlicher Weise für die Ausbildung von Lehrern für höhere Schulen an pädagogisch geleiteten akademischen Seminaren erforderlich zu sein. Nur durch richtige Lehrerbildung ist es möglich, den jungen Leuten Wertschätzung ihres Berufes beizubringen, ohne welche eine wahre Lehrfreudigkeit nicht denkbar ist. (S. d. betr. Art.)

Habe man sich nun auf diese oder jene Weise etwas von Lehrfreudigkeit oder eine rechte Lehrfreudigkeit erworben, so handelt es sich darum, dieselbe zu erhalten und zu stärken. Dazu ist vor allem ein starkes Pflichtbewufstsein notwendig, das über die Widerwärtigkeiten des täglichen Schullebens siegt. Der Lehrer mufs es mit seinem Berufe halten wie Flattich mit seiner Frau: Weil ich dich habe, will ich dich lieb haben. Daneben hat er vor allem dafür zu sorgen, dafs er nicht innerlich ehrlos werde. Wenn ein geheimer Wurm an seiner Seele nagt, so verliert er doch trotz seines Ansehens bei den Leuten die Lehrfreudigkeit; denn diese gedeiht nur auf Grund eines ruhigen Gewissens.

Vor allem dient die richtige Fortbildung der Erhaltung und Stärkung wahrer Berufsliebe. Aber es mufs eine Fortbildung sein, die sich mit den Aufgaben der Erziehung und des Unterrichtes beschäftigt. Viele Lehrer erblicken ihre Fortbildung darin, dafs sie sich neben der Schule auf irgend ein Wissensgebiet verlegen, um in demselben sich hervorzutun. Dies ist jedenfalls besser, als wenn sich der Lehrer gar keiner geistigen Beschäftigung hingibt. Der Lehrfreudigkeit jedoch kann dieselbe gefährlich werden. F. A. W. Diesterweg empfiehlt in einem Aufsatze in den »Rheinischen Blättern« folgende drei Fortbildungsmittel: Zuerst soll der Lehrer immer überall diejenigen Schriften lesen, welche ihn als Lehrer weiter bilden, also die Werke seines Faches, Unterrichts-, Lehr- und Erziehungsschriften. Zweitens und besonders soll er um seiner Weiterbildung willen die heilige Schrift lesen. »Ehemals fanden die Menschen aller Stände Belehrung und Trost in dem Worte Gottes; jetzt gehört sie für viele, die sich weise dünken, zu den veralteten Schriften. Solches aber soll man von einem Lehrer nicht mit Wahrheit sagen können.« Als drittes Fortbildungsmittel nennt Diesterweg die Lektüre der deutschen Klassiker. Durch sie lerne man die Ansichten vorzüglicher Männer über wichtige und grofse Angelegenheiten der Menschen kennen; an den dichterischen Gestalten besitze der Lehrer praktisch - psychologische Meisterwerke, an denen er seine Menschenkenntnis erweitern könne, und zugleich biete ihm die Lektüre der Klassiker für sein persönliches Streben sittliche Ideale. Auch in die naturkundlichen Verhältnisse seines Schulortes soll er sich hineinarbeiten. — Bei solcher Fortbildung kann die Lehrfreudigkeit nicht in Gefahr kommen; sie mufs sich im Gegenteil erhöhen und mit jener Heiterkeit verbinden, welche das Tun des erfahrenen und innerlich zum Frieden gekommenen Mannes charakterisiert.

Ein besonderes Mittel der Fortbildung sind die Vorbereitung auf den Unterricht und die Lehrervereine in ihren mannigfaltigen Abstufungen. Ihrem Zwecke entsprechen am besten kleinere Versammlungen. Dafs in den Verhandlungen die Wahrheit nicht durch Stimmenmehrheit festgestellt werden kann, versteht sich für einsichtige Leute von selbst. Übrigens verweisen wir auf Herbarts Abhandlung: »Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen, unter denen sie nützen können.« Für die Förderung der Lehrfreudigkeit ist es wünschenswert, dafs die Teilnehmer an solchen Zusammenkünften der Gesinnung und der wissenschaftlichen Überzeugung nach auf gemeinsamem Boden stehen.

3. Man kann die Lehrfreudigkeit aber auch verlieren. Dies zu wissen, ist für ihre Erhaltung ebenfalls notwendig. Sie hat gar viele kleine und grofse Feinde, von denen wir die wichtigsten hier aufzählen wollen.

Als Hauptfeind erwähnen wir die Verachtung der methodischen Arbeit, die sich gar bald einstellt, sobald der Lehrer die Wachsamkeit über sich und seine Schule vergifst. Dadurch entsteht Überdrufs an der immer wiederkehrenden einfachen Arbeit und dem gleichen Stoffe. Das Kleinliche der pädagogischen Einzelheiten hängt sich wie Bleigewichte überall an, so dafs Fröhlichkeit und Heiterkeit verschwinden. Man findet es seiner Würde nicht angemessen, sich zu dem Lernenden herabzulassen. Das ist das erste Zeichen dafür, dafs die Liebe zur Jugend und zum Berufe abnimmt. Bald macht man sich im Vereine damit falsche Vorstellungen über den Erfolg seiner Arbeit. Man möchte eine glänzende Schule haben. Das Äufserliche wird zum Mafsstabe gemacht, und da dieser Mafsstab nie ein objektiver ist, so steigert er stets nur die Forderungen und mit diesen die Unzufriedenheit. Wer aber mit seiner Arbeit nicht zufrieden sein kann, dem wird sie auch keine Freude bereiten. Es ist damit selbstverständlich nicht jene falsche Zufriedenheit gemeint, die jedes Streben ertötet.

Ein zweiter Feind liegt oft still verdeckt in den Nebenbeschäftigungen des Lehrers, die gar leicht zu Liebhabereien werden, während er doch nur eine Liebe haben sollte. Bald zieht es ihn im Stillen und öffentlich zu seiner Lieblingsbeschäftigung hin; sie nimmt ihn gefangen, wird gar zur Leidenschaft und die Fruchtlosigkeit in seinem Amte nimmt zu, die gesegnete Wirksamkeit aber ab, sagt Zeller. Solche Liebhabereien und Nebenbeschäftigungen sind wie ein geheimer Wurm, welcher der

Lehrfreudigkeit die Wurzeln abnagt, und sie so zum Absterben bringt. Oft erscheinen diese gefährlichen Feinde unter der Forderung, man müsse sich erholen, und nisten sich so in aller Freundlichkeit ein. Es ist also auch hier Wachsamkeit geboten und stete Selbstprüfung erforderlich, nach welcher es heifst, erst die Pflicht und nachher das Vergnügen, selbst wenn dieses in einer sehr ernsten Arbeit beruhen sollte, die aber aufserhalb des Berufes liegt.

Das tägliche Einerlei der Schule und die Neigung zu Lieblingsbeschäftigungen, welche vom Berufe weit abliegen, erzeugen der Lehrfreudigkeit feindliche Stimmungen. Es ist kein gutes Zeichen, wenn der Lehrer zu häufig für seine Arbeit nicht recht gestimmt ist, und gar nicht empfehlenswert ist es, dem Lehrer die Freiheit zu lassen, je nach seiner Stimmung in einer bestimmten Stunde statt des vorgeschriebenen Faches im Gebiete eines anderen zu unterrichten. Die sog. schönen Lektionen sind nicht immer auch die den Schülern zuträglichsten. Der Lehrer mufs seine Launen besiegen können, und sich nicht von dem, was ihn aufserhalb der Schule beschäftigen darf und vielleicht auch niederdrückt, vor den Kindern beherrschen lassen. Es ist seine Pflicht, soviel es ihm möglich ist, alles abzuschütteln, was nicht in die Schule hineingehört, bevor er dieselbe betritt. Dies geschieht durch eine gemütliche Vorbereitung.

Stimmungen sind für die Lehrfreudigkeit gefährlicher, als man meint. Eine bekannte Quelle für den Mifsmut und Trübsinn vieler Lehrer liegt in ihren ökonomischen Verhältnissen. Beherzigenswert sind in dieser Beziehung Vierthalers Worte: »Armut lähmt oft die Kraft des Menschen, macht ihn oft lächerlich, selbst niederträchtig. Ich rechne es daher unter die heiligsten Pflichten eines Lehrers, den Kreis seiner Bedürfnisse zu beschränken, sich manches versagen zu können. Häusliche Glückseligkeit, Seelenruhe, edler, hoher Sinn sind sonst auf ewig dahin.« — Vereinigt sich mit ökonomischer Not noch ein unglückliches Familienleben, so ist es mit der Lehrfreudigkeit aus. Der Lehrer bedarf durchaus einer Frau, die ihn und seine Arbeit versteht; ein zänkisches und mürrisches Weib ist eine Zerstörerin des Lehrerglücks. Wer Reichtum sucht, mufs zum voraus dem Erzieherberufe entsagen. (S. d. Art. Entbehrung.)

Da die Familie für das Wohl und Wehe des Lehrers ein so wichtiger Faktor ist, so mufs er selbstverständlich auch auf ihre Erhaltung bedacht sein. Man kann sie und die Lehrfreudigkeit leicht verlieren, wenn man das gesellschaftliche Leben allzusehr liebt und sonstigen Vergnügen nachgeht. Das Lehramt erfordert viel Arbeit, wenn es recht geschehen soll; darum mufs man die Kräfte sparen. Man hat also im Interesse seiner leiblichen und geistigen Gesundheit alles fallen zu lassen, was nicht der Familie und dem Berufe dient, d. h. man mufs unter Umständen auch Nein sagen können, um für seine Schule Zeit zu gewinnen. »Dies geschieht praktisch dadurch besonders, dafs man keine Zeit an unnütze Tätigkeiten wendet. Es ist nicht auszusprechen, wieviel Lust und Kraft zur Arbeit durch solche verloren geht. Wir rechnen dazu in allererster Linie die übermäfsige Zeitungslektüre und in zweiter die übermäfsige Vereins- und politische Tätigkeit, namentlich den Teil der letzteren, welcher unter dem Namen »Kannegiefserei« weit und breit bekannt ist. Unzählige Menschen fangen z. B. ihren Morgen, die beste Arbeitszeit, mit der Zeitung an und beenden ihren Tag ebenso regelmäfsig an einem Vereins- oder Gesellschafts-, wenn nicht gar einem Spieltisch.« *) Durch solche Zeitvergeudung wird die Lehrfreudigkeit am meisten gefährdet und schon mancher ist durch die Politik, das Spiel und die Vereinsmeierei ein unnützer Lehrer geworden.

Es wäre noch auf manche gröfsere und kleinere Gefahr für die Lehrfreudigkeit aufmerksam zu machen, aber Voltaires Wort, das Geheimnis, zu langweilen, bestehe darin, alles zu sagen, erinnert uns daran, hier zu schliefsen. Wir können dem Lehrer an niederen und höheren Schulen keinen besseren Rat geben als den: Wachet über euch selbst, damit euch die köstlichste Gabe für euren Beruf, die Lehrfreudigkeit, durch keinen der eben genannten Feinde oder durch einen anderen geraubt werde!

---

*) C. Hilty, Die Kunst des Arbeitens. In »Glück I,« S. 17.

Zum Schlusse will ich dem Manne das Wort lassen, der uns die Lehrfreudigkeit vorgelebt hat. F. W. Dörpfeld sagt: »Wie die anderen Stände so hat bekanntlich auch der Lehrerstand seinen gebührenden Anteil an Beschwerden empfangen. Wo sie liegen, soll hier nicht erörtert werden. Die Lehrarbeit an und für sich ist dagegen in jedem Betracht so anziehend und befriedigend, wie vielleicht keine andere — insbesondere in der Volksschule, wo der Lehrer es mit sämtlichen Lehrgegenständen und daher mit der ganzen Persönlichkeit des Schülers zu tun hat. Denn welche Arbeit wäre dem Zwecke nach bedeutsamer und edler? Welche bietet mehr Raum, die Technik immer wissenschaftlicher und künstlerischer zu erfassen? Welche hat in ihren Verrichtungen mehr Mannigfaltigkeit und Abwechselung? dazu rechne man die Freude, die sich dem Lehrer anbietet, wenn er sieht, dafs die Schüler, und selbst die Schwachen noch, freudig zugreifen, wo dann das Gedeihen mit seiner Freude nicht ausbleiben kann; und rechne endlich hinzu das Belebende und Erfrischende, was im Umgange mit der blühenden, munteren Jugend liegt. Fürwahr, ein Schulmann, der für die verschiedenen Vorzüge seines Berufes Sinn hat — Sinn für die Bedeutsamkeit des Zweckes, Sinn für wissenschaftliches und künstlerisches Erfassen der technischen Aufgaben, und Sinn für den Umgang mit Kindern: der wird das Lehramt mit ganzer Seele lieb haben und es ohne Not nie mit einem anderen vertauschen mögen.«

Literatur: Aurelius Augustinus, De rudibus catechizandis (übersetzt z. B. in Band III der F. Schöninghschen Sammlung der bedeutendsten pädagog. Schriften). — Ledderhose, Leben und Schriften des M. Johann Friedrich Flattich. — Ch. G. Salzmann, Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher. — Franz Michael Vierthalers ausgewählte pädagogische Schriften (IV. Band der Herderschen Bibliothek der katholischen Pädagogik). — Johannes Büel, Bemerkungen für Landschullehrer. — Heinrich W. J. Thiersch, Christian Heinrich Zellers Leben. — Wilhelm Harnisch. Die Schullehrerbildung (im zweiten Bändchen von »Frisches u. Firnes«). — A. Chr. Gessen, F. A. W. Diesterwegs »Rheinische Blätter«. — L. Kellner, Aporismen. — A. Hug, Über die berufliche Fortbildung des Lehrers. (Vergl. dazu in den »Schweizerischen Blättern für erziehenden Unterricht« Bd. VII, S. 274—293.) — C. Hilty, Glück. 3 Bände. — F. W. Dörpfelds gesammelte Schriften, II. Bd.: Der didaktische Materialismus, S. 44. — W. Münch, Geist des Lehramts. Berlin 1903.

Zürich. A. Hug (W. Rein).

Lehrgabe

s. Persönlichkeit

Lehrgang

s. Lehrplan

Lehrkunst

1. Bedenken gegen die Lehrkunst. 2. Bildung als Mittelbegriff von Lehren und Kunst. 3. Die Bildungsarbeit als Kunst. 4. Lehrkunst und Lehrwissenschaft. 5. Die Anleitung zur Lehrkunst.

1. Bedenken gegen die Lehrkunst. Das Wort: Lehrkunst dürfte für so manchen Praktiker im Lehrfache nicht eben guten Klang haben, ihn vielmehr an das Goethesche Wort gemahnen: »Es trägt Verstand und rechter Sinn mit wenig Kunst sich selber vor.« Wohl sagt sich der Praktiker, dafs es bei dem Lehren, wie es der Lehrer berufsmäfsig ausübt, auf das Vortragen allein nicht ankommt, da seine Aufgabe nicht blofs die ist, einen geistigen Inhalt zum Zwecke der Aneignung desselben durch Andere darzustellen (Lehren im weiteren Sinne), sondern die schwierigere dazu kommt, dafür zu sorgen, dafs der dargestellte Inhalt von den anderen angeeignet werde (Lehren im prägnanten Sinne, übereinkommend mit Unterrichten); allein er kann jenen, die Lehrkunst abweisenden Spruch auch auf die Vermittlungen ausdehnen, welche zur Sicherung der Aneignung erforderlich sind: das Einprägen, Einüben, Anwenden machen u. a.; »Verstand und rechter Sinn« können ihm als genügender Wegweiser auch dazu erscheinen. Erfahrung und Übung müssen das ihrige dazutun, aber sie in den rechten Gang zu setzen, können technische Anweisungen als ausreichend gelten, so dafs allenfalls eine Lehrtechnik, nicht aber eine Lehrkunst als das Komplement der Lehrgabe erforderlich erscheint. Diese Lehrgabe, mit dem sachlichen Wissen und Können und der Unterrichtstechnik vereinigt, bietet sich sohin als

eine Ausstattung des Lehrers dar, über welche hinaus nichts weiter zu suchen bliebe, so daſs »Lehrkunst« nur ein verstiegener Gedanke oder ein hochtrabendes Wort wäre, welches dadurch sogar schädlich wirken kann, daſs es die Aufmerksamkeit von den bescheideneren, notwendigen Bedingungen der Lehrbefähigung abzieht.

2. Bildung als Mittelbegriff von Lehren und Kunst. Diese Bedenken gegen die Anwendbarkeit des Kunstbegriffes auf das Lehren beruhen jedoch auf einer zu engen Auffassung des letzteren. Um es richtig zu verstehen, muſs man es in das Ganze einrücken, auf welches es hingeordnet ist, und zwar sowohl auf das ethisch-psychische Ganze, in dem es sein Ziel und Maſs hat, als auch auf das soziale Ganze, in welchem es seine Gesamtgestaltung findet. In beiden Richtungen fortschreitend, trifft man auf den nämlichen Begriff: die Bildung, als den abschlieſsenden. Alles Lehren und Unterrichten soll einerseits zur Bildung des Individiuums zusammenwirken und ist andrerseits eine Betätigung in dem Gebiete des Bildungswesens; in dem Ausdrucke Bildungsarbeit, der das Individuelle und Soziale umspannt, werden beide Seiten zusammengefaſst. An dieser schafft jeder Lehrer mit; ihn einen Jugendbildner und ein Organ des Bildungswesens zu nennen, ist keine Verstiegenheit; sein Gebilde ist zunächst das Innere der Schüler, und weiterhin dasjenige, an dem er mit allen seinen Standesgenossen zusammenwirkt: der Bildungsstand seines Volkes. Sein Stoff ist ein höherer als der, welchen die bildenden Künstler, d. i. der Bildhauer, Maler, Architekt bearbeiten, so gewiſs das Innere, das geistige Leben höher steht als Erz, Farbe und Stein. Es geht nicht an, den Lehrer anstatt dem Bildhauer bloſs dem Steinmetzen an die Seite zu stellen, der die Steinarbeit nur technisch, nicht künstlerisch ausübt. Comenius vergleicht zwar in seiner Unterrichtslehre den Lehrer mit Vorliebe mit verschiedenen Handwerkern, ohne ihn doch diesen gleichzusetzen; seine Absicht ist, die Notwendigkeit technischer Abfolgen und didaktischer Traditionen einzuschärfen und die unbewuſste Weisheit der Arbeit zu belauschen, um dem Lehrer zum Bewuſstsein zu bringen, daſs er auf etwas Ähnliches Bedacht zu nehmen habe. Comenius hebt dabei das Handwerk zur Kunst empor, so wenn er ihm »Muster, Ideen, Formen und Normen« als Richtmaſse gibt (Did. magn. cap. XVI) und die Didaktik ist ihm wieder »die Kunst der Künste«, wie er sie mit einem Worte des Kirchenvaters Gregor von Nazianz nennt. (Ib. Ad. lectorem. 5.) Als geistige Plastik bezeichnet schon Platon den Unterricht, wenn er sagt, daſs schon die Mütter und Pflegerinnen die Seelen der Kinder mit Erzählungen formen (*πλάττειν τὰς ψυχὰς τοῖς μύθοις* Rep. II, p. 377 c); er verbindet: *παιδεύειν καὶ πλάττειν*: erziehen und formen (Leg. II, p. 671 c). Ein inneres Gestalten besagt auch das lateinische informare; Cicero spricht von den artes quibus aetas puerilis ad humanitatem informari solet (Arch. 3, 4). Ein inneres Aufbauen ist in dem neutestamentlichen *οἰκοδομεῖν*, aedificare (1. Thess. 5, 11, Röm. 15, 2) ausgesprochen, woher unser: erbauen, erbaulich usw. herstammt; mit einem Baumeister, sapiens architectus, aber auch mit einem Gärtner vergleicht sich der hl. Paulus (1. Kor. 3, 10 u. 6). Die Vergleichung der Erziehung mit der Gartenkunst kehrt oft wieder; sie trifft auch beim Lehrer zu und zwar in dem doppelten Sinne: er ist wie der eine Pflanze pflegende Gärtner vor ein Organisches, das Innere des Schülers, gestellt, und er senkt, wie der säende Gärtner die Belehrungen und Inhalte der Lehre, die ebenfalls organisch sind, in ein empfangendes Erdreich.

3. Die Bildungsarbeit als Kunst. Die Weiterführung des Vergleichs des Lehrers und Gärtners kann in geeigneter Weise die Stufen veranschaulichen, in denen das Lehrgeschäft zur Kunst aufsteigt. Man unterscheidet Gärtnerei, Kunstgärtnerei und Gartenkunst; die erste reicht mit Handwerkstraditionen, Erfahrung und praktischem Geschick aus; die zweite erfordert praktische Kenntnisse in der Botanik und ein gewisses ästhetisches Verständnis; die dritte tieferes Eindringen in die Botanik, geschichtliche Kenntnis der Stile der Gartenanlagen und Verständnis für deren Zusammenhang mit den anderen Künsten. Man spricht von einer »bildenden Gartenkunst« (vergl. Siebeck, Die bildende Gartenkunst in ihren modernen Formen, Leipzig 1851—1853). Der Begründer der englischen Gartenkunst war der Landschafts-

maler William Kent. Der Name Landschaftsgärtnerei drückt die Beziehungen zur Malerei aus. Der Begründer der französischen Gartenkunst André Lenôtre, † 1700, war Mitglied der Pariser Akademie; der deutsche Gartenkünstler Peter Lenné † 1866, machte in Paris naturwissenschaftliche Studien. Den Charakter der Kunst erhält so der Gartenbau durch sein Einrücken unter höhere Gesichtspunkte und seine Verbindung mit den Künsten und der Wissenschaft.

Es ist mit dem Lehrgeschäfte nicht anders. Es hat seine Technik, die auf Traditionen, Erfahrung und Geschick fufst, aber durch Legierung mit wissenschaftlichen Elementen gehoben und durch Einrückung in weiterblickende Gesichtspunkte sehr wohl der Kunst entgegengeführt werden kann. In der Natur der Bildungsarbeit ist die Unterscheidung von drei Stufen, in denen sie sich vollzieht, begründet: didaktische Technik, didaktische Formgebung und Organisation des Bildungsinhaltes im Ganzen; ihnen entsprechen: die drei Imperative: 1. Lehre so, dafs das Gegebene gelernt wird, 2. dafs dessen Bildungsgehalt zur Geltung kommt, 3. dafs dieser die rechte Stelle in der Förderung der ganzen geistigen Kraft erhält. Davon, wie weit der Lehrer sein Tun nach diesen abgestuften Weisungen gestaltet, hängt es ab, ob darin ein künstlerischer Zug Eingang findet. Etwas lernen machen ist Sache der Technik, um bildend damit zu wirken, bedarf es des Vordringens zum Bildungsgehalte der Sache und des Entbindens desselben, wozu ebensowohl ein gewisses wissenschaftliches Verständnis, als ein dem künstlerischen Tun verwandter Takt mitzuwirken hat; bei dieser zunächst partiell bildenden Einwirkung das Ganze lebendig vor Augen zu haben, sowohl das zu bildende Innere als den Organismus des Bildungsinhaltes, ist etwas der künstlerischen Intuition oder Konzeption Verwandtes. Der Lehrer erhöht sein Tun zum künstlerischen, wenn er in alle Momente desselben den Geist der Darangabe des ganzen Menschen an die ganze Aufgabe zu legen weifs. So gefafst ist die Lehrkunst wohl etwas Hohes und Schwieriges, aber doch nicht eine verstiegene Forderung.

4. Lehrkunst und Lehrwissenschaft. Ein wissenschaftliches Moment darf bei der Lehrkunst so wenig fehlen wie bei der Gartenkunst. Die Wissenschaft gewährt Einblick in die grofsen Zusammenhänge, durch deren Heranziehung die Kunst sich über die Technik erhebt. Der Lehrer mufs wissen, dafs es etwas über die didaktische Technik Hinausliegendes gibt, er mufs von Bildungsgehalt und Bildungszwecken eine Vorstellung haben, wenn er über den ersten Imperativ: »Mache lernen«, hinauskommen soll.

Dazu bedarf er didaktischer Kenntnisse und ebenso der Kenntnis der Lehrgegenstände, also sachlicher. Doch mufs diesem theoretischen Elemente das praktische entgegenkommen und zum Zusammenschlusse beider im künstlerischen ist zudem Naturanlage unumgänglich nötig. Es gilt auch hier, was man vom Redner und Dichter sagt: fit, non nascitur; nur das donum didacticum kann Wissen und Können zu der Einheit verschmelzen, aus welcher sich der künstlerische Zug erhebt. Die hervorragende Lehrgabe ersetzt in gewissem Mafse den theoretischen Unterbau der Lehrkunst; um zu dieser vorzudringen, braucht der Lehrer nicht Mann der Wissenschaft und ebensowenig theoretischer Didaktiker zu sein. Auf allen Stufen des Lehrgeschäftes, auch auf der des elementaren Unterrichts, ist ein solches Vordringen möglich, vorausgesetzt, dafs dessen theoretische Vorbedingungen: die leitenden Ideen des Lehrgeschäftes, wenigstens intuitiv, instinktiv d. h. vermöge einer gewissen Verwandtschaft der Anlage mit der Sache, erfafst werden.

5. Die Anleitung zur Lehrkunst. Man spricht vom geborenen Lehrer, selbst vom Lehrgenie, wohl auch vom Lehrer von Gottes Gnaden, aber nicht vom Lehrkünstler oder Kunstlehrer (analog dem Kunstgärtner verstanden); wer sich selbst diese Namen beilegte, würde für anmafsend gelten. Darin spricht sich aus, dafs bei der Lehrkunst das persönliche Element stärker als bei den anderen Künsten mitwirkt. Die Vorbildung zum Lehrberufe kann es immer nur mit bescheidenem Ansatze in Rechnung bringen; die Lehrerschule mufs ihren Zöglingen zunächst Lehrtechnik geben; auch als ferneres Ziel kann ihr nicht die Künstlerschaft, sondern nur die Meisterschaft vorschweben. Dieser

Begriff schliefst aber etwas von Künstlerschaft in sich; das Wort Meister kommt von magister, also Lehrer, und es liegt dabei die Vorstellung zu Grunde, dafs das meisterhafte Können seine höchste Probe in der Unterweisung anderer abzulegen hat. Die Lehrerbildung greift nicht zu hoch, wenn sie zur Meisterschaft im Unterrichten den Grund zu legen bestrebt ist. Nach dem Goetheschen Spruche zeigt sich der Meister in der Beschränkung, und auch eine solche erscheint bei der Lehrerbildung nicht ausgeschlossen. Einen perfekten Rechenmeister, Schreibmeister, Erzähler zu bilden ist eine lohnende und berechtigte Aufgabe. Nur mufs sich bei diesem Sammeln »der gröfsten Kraft im kleinsten Punkt« der Blick nicht vom Ganzen ablenken lassen, denn dasjenige Element im Meister, welches nach dem Künstler zu liegt, weist auf Ausweitung und Überblick hin. Hier hat die theoretische didaktische Ausbildung ergänzend einzutreten, welche lehrt im Kleinen das Grofse, im Stückwerke das Ganze zu sehen und zu vertreten. Es gilt: didaktisch denken und technisch verfahren zu lehren, das sind die Pfeiler der Anleitung zur Lehrkunst; das beide verbindende Joch mufs die persönliche Begabung schlagen.

Literatur: Der Gegenstand wird in den Lehrbüchern der Pädagogik und Didaktik berührt; in des Verfassers »Didaktik«, Bd. II. § 31, 40 und 100. Vergl. auch dessen: »Aus Hörsaal und Schulstube.« Freiburg 1904. Abschnitt III: Zur Lehre von der didaktischen Technik. Manches Treffliche ist gelegentlich in Schulreden u. a. darüber gesagt worden, was sich im einzelnen nicht nachweisen läfst.

Salzburg. O. Willmann.

Lehrlingsvereine und Lehrlingswesen

Das **Lehrlingswesen** hat in unserer Zeit eine mannigfache Umgestaltung erfahren. Ein beträchtlicher Teil der auf Erwerb angewiesenen Jugend strömt in die Fabriken, das Angebot von Lehrlingen ist daher nicht mehr so grofs wie früher, manch einem Meister fällt es schwer, einen solchen zu bekommen. Die Folge davon ist, dafs Erleichterungen und Zugeständnisse von seiten der Meister beim Lehrvertrage eingetreten sind. Das Lehrgeld ist z. B. vielfach in Wegfall gekommen. Bedeutsamer ist aber ein anderes. Früher wohnte der Lehrling im Hause des Meisters, afs an seinem Tische, bildete gleichsam ein Glied der Familie. Das ist jetzt nicht mehr allgemeine Regel. Besonders in grofsen Städten mufs der Lehrling selbst vielfach für Kost und Wohnung sorgen und hat dann vielleicht in dem einen Hause seine Schlafstelle und in einem anderen nimmt er seine Mahlzeiten. So besitzt ein grofser Teil der Lehrlinge in unserer Zeit gegen früher eine gröfsere Freiheit und Ungebundenheit. Dasselbe gilt natürlich erst recht von den jugendlichen Industriearbeitern. Dadurch sind die jungen Leute aber auch Versuchungen in höherem Mafse ausgesetzt und das in der gefährlichen Zeit vom 14. bis 17. Jahre. So ist denn oft die Beobachtung gemacht worden, dafs der Segen des Schulunterrichts und der Konfirmation bald in bedenklicher Weise verloren ging. Es fehlte bei den Lehrlingen an geistiger Anregung und sittlicher Stärkung. Die Fortbildungsschule bedeutet, wenn auch über die rechte Art ihrer Einrichtung gestritten werden kann, gewifs einen Segen. Auf dem evangelisch-sozialen Kongrefs 1900 in Karlsruhe, auf dem das Thema: »Was mufs geschehen, um unsere der Volksschule entwachsene Jugend stärker als bisher auf die religiösen, nationalen und wirtschaftlichen Aufgaben unseres Volkslebens vorzubereiten?« hat der Referent Prof. D. Baumgarten-Kiel den obligatorischen Fortbildungsschulunterricht, dem eine wöchentliche Unterrichtsstunde in Glaubens- und Lebenslehre und eine zweite solche in vaterländischer Geschichte und Volkswirtschaft anzufügen sei, besonders hoch eingeschätzt. Aber die Fortbildungsschule genügt nicht für das Bedürfnis, um das es sich handelt. Geistige Ansprache mufs den Lehrlingen auch in freierer Form als in der Schule, geboten werden, und zugleich mufs ihrem Verlangen nach Erholung und nach Geselligkeit Rechnung getragen werden. Das hat zur Errichtung von

Lehrlingsvereinen geführt. Teils haben Gedanken der Innern Mission, teils Gedanken der christlichen Humanität sie ins Leben gerufen und ihnen ihr Gepräge verliehen. Die Jünglingsvereine oder Vereine junger christlicher Männer, bei denen neben der

Unterhaltung und Belehrung auf die Erbauung aus Gottes Wort besonderer Wert gelegt wird, haben auch Lehrlinge als Mitglieder aufgenommen, sind gelegentlich geradezu Vereinigungen von Lehrlingen gewesen. Aber die genannten Vereine sollen etwas anderes als ein Lehrlingsverein sein und es führt zu Unzuträglichkeiten, wenn Lehrlinge mit Älteren gleichberechtigt in einem Vereine sich finden. Deshalb hat man im Westdeutschen Jünglingsbund bereits vor 40 Jahren das Alter für die Aufnahme in den Jünglingsverein auf das 17. Lebensjahr festgesetzt und besondere Jugendvereine gegründet. Diese sind eine Art Vorschule für die Jünglingsvereine, haben aber ihre selbständige Organisation. Der Geist ist in beiden Vereinen derselbe. Kirchlich-religiöser Sinn wird gefordert und gepflegt. Biblische Betrachtungen und Besprechungen finden regelmäfsig statt und ihr Besuch ist obligatorisch. Unterricht wird erteilt im Schreiben, Rechnen, Zeichnen, in der Buchführung, in Sprachen usw. Der Unterhaltung und Erholung dienen Spiele, wie Domino, Schach u. a., gemeinsame Ausflüge, verschiedene Festfeiern, es wird gesungen, geturnt, auch ein Trommler- und Pfeiferchor gebildet. Eine Bibliothek sorgt für das Lesebedürfnis. So anerkennenswert diese Jugendvereine mit ihrem religiösen Charakter sind und soviel Gutes sie schaffen mögen, so läfst sich doch darüber streiten, ob die religiöse, leicht pietistisch geratende Färbung notwendig ist, jedenfalls lassen sich manche tüchtige Elemente dadurch vom Eintritt in einen solchen Verein abhalten. Um an weitere Kreise heranzukommen, hat man daher auch Lehrlingsvereine mehr auf human-gemeinnütziger Grundlage ins Leben gerufen. Diese brauchen durchaus nicht religiös indifferent zu sein. Nicht nur die Festfeiern, sondern auch Vorträge geben Gelegenheit zu einem ernsten, religiösen Wort und, wenn ein Geistlicher an der Spitze des Vereins steht, ist damit erst recht die Bürgschaft gegeben, dafs das religiöse Element nicht ausgeschlossen ist, aber es kommt indirekt, nicht direkt, gelegentlich, nicht systematisch zur Geltung. Bibelstunden und Andachten werden deshalb hier nicht gehalten. Der Belehrung und dem Unterricht, der Unterhaltung und Geselligkeit sucht man in ähnlicher Weise wie die oben erwähnten Jugendvereine zu dienen, und wird vielfach auf Vorträge und eine gute Bibliothek besonderer Wert gelegt. Sehr wichtig, aber auch schwierig für beide Arten der Lehrlingsvereine ist es, die richtigen leitenden Persönlichkeiten ausfindig zu machen und das geeignete Lokal zu beschaffen. Die Wahl von Geistlichen zu Vereinsleitern hat allerlei für sich, aber ihre Zeit und Kraft ist, besonders am Sonntag, anderweit meist sehr in Anspruch genommen, und jedenfalls müssen sie an dem Vorstand oder Ausschufs eine wirksame Unterstützung haben. Wenn nicht für den Vorsitz, so doch für die Mitarbeiter im Vorstande müfste vor allem auf die Kreise, die besonders dafür interessiert sein sollten, gerechnet werden können, auf die Kreise der Handwerker und Gewerbetreibenden. Aber hier fehlt es vielfach. Mancher Prinzipal oder Meister glaubt dem Vereinsleiter schon einen grofsen persönlichen Gefallen zu tun, wenn er ihm zu den Abenden seine Lehrlinge zuschickt, und mancher, der eine Wahl in den Vorstand annimmt, besitzt weder das rechte Verständnis noch das warme Herz für die Sache und begnügt sich mit einer äufseren Erfüllung seiner Obliegenheiten. Da bei den Lehrlingsvereinen die persönliche Fühlung von tüchtigen und erfahrenen Erwachsenen mit den jungen, unbefestigten, aber auch zugänglichen Leuten im Lehrlingsstande von grofser Bedeutung ist, wäre zu wünschen, dafs der Kreis derer, die eifrig die in Frage stehenden Bestrebungen durch persönliche Anteilnahme förderten, sich immer mehr erweiterte. Einen sehr beachtenswerten und verheifsungsvollen Weg zur Jugendfürsorge dieser Art hat Pastor Clafsen in Hamburg durch einen von ihm gegründeten und geleiteten Verein beschritten. Er berichtet darüber im Protestantenblatt 1904 S. 571 ff. Ein Hauptgrundsatz ist ihm, jedem einzelnen Jungen ein Freund zu werden. Aufserdem betont er, dafs die Jungen ein Verein sind und ihre Angelegenheiten selbst verwalten sollen, und dafs Lehrlinge und Gehilfen prinzipiell geschieden werden müssen und zwar so, dafs die Einrichtungen sich auf dem ersteren, als der Masse, aufbauen. Ein derartiger Verein erfordert allerdings, dafs jemand seine ganze Kraft ihr zuwendet, wie Pastor Clafsen das tut.

Als Lokal können gemietete oder freiwillig überlassene oder eigene Räume in Betracht kommen. Davon, wie diese beschaffen sind und inwieweit man über sie das Verfügungsrecht hat, hängt es ab, ob man sie nur einzelne Tage, vielleicht nur einen Tag in der Woche, oder alle Tage und namentlich auch an Sonntagen den Mitgliedern öffnen kann, und davon auch, welche Ausdehnung man der Vereinstätigkeit gibt. Gemietete Räume bleiben ein Notbehelf, Schulsäle, die meist bereitwillig von den Behörden zur Verfügung gestellt werden, entsprechen auch nur unvollkommen dem Bedürfnis, für ein eigenes Haus sind die Vereine gewöhnlich nicht grofs genug, am besten ist im Durchschnitt ein bestimmtes Heim in einem ähnlichen Zwecken dienenden Hause. Die Vereins- oder Gemeindehäuser eignen sich daher besonders zur Herberge für die Lehrlingsvereine.

Mit den Lehrlingsvereinen können in Verbindung gebracht werden Lehrlingsheime. Ihre Aufgabe ist, Lehrlingen, die von auswärts kommen und in der Familie des Meisters nicht wohnen können, Verpflegung, Wohnung und familienhaften Anhalt zu gewähren. Die Schlafstellen befinden sich in Sälen oder mittelgrofsen Zimmern, die Mahlzeiten werden zu den ortsüblichen Zeiten eingenommen und besonderer Wert wird auf die Badeeinrichtungen gelegt. Die Aufsicht ruht in den Händen der Hauseltern, sie müssen auf der einen Seite strenge Zucht üben, sollen den jungen Leuten aber andrerseits freundlich entgegenkommen, dafs diese sich im Lehrlingsheim wirklich wohl fühlen. In den freien Stunden ist in solcher Anstalt den Insassen Gelegenheit zur Belehrung und Unterhaltung geboten. Die Teilnahme an den Lehrlings- oder Jünglingsvereinsversammlungen, die vielleicht in demselben Hause abgehalten werden, ergibt sich von selbst. Der Preis für Kost und Wohnung im Lehrlingsheim ist mäfsig, auch können durch Stiftungen Freistellen errichtet werden, so dafs auch Unbemittelten die Aufnahme ermöglicht ist. Da das Lehrlingsheim kein Rettungshaus sein soll, werden nur unbescholtene junge Leute, die sich durch gute Zeugnisse ausweisen können, zugelassen. Sowohl die Jugend- und Lehrlingsvereine wie die Lehrlingsheime wollen nicht blofs den eigentlichen Lehrlingen, sondern überhaupt jungen Leuten, die in Arbeit stehen, im Alter von 14—17 oder 18 Jahren dienen. Die ersten Lehrlingsheime wurden gegründet in Stuttgart, Leipzig, Magdeburg, Augsburg. In Berlin existiert auch ein solches zur unentgeltlichen Aufnahme und Verpflegung armer würdiger jüdischer Lehrlinge. Derartige Anstalten sind noch immer sehr vereinzelt, und doch liegt, wie scheint, dafür ein Bedürfnis vor und sind die bisher in den Lehrlingsheimen gemachten Erfahrungen ermutigend.

Über die Verbreitung der Lehrlingsvereine fehlt es an einer zuverlässigen Statistik. Es scheint aber, dafs diese vielfach noch keinen rechten Eingang und Anklang gefunden haben. Und doch wäre das sehr zu wünschen. Die Lehrlingsvereine brauchen nicht überall in derselben Weise eingerichtet zu werden, und ihre Tätigkeit braucht nicht überall denselben Umfang zu haben, lokale Verhältnisse sind hier mafsgebend und von selbst wird sich ein Unterschied zwischen gröfseren und kleineren Städten geltend machen. Im Auge zu behalten ist, dafs die Vereine nicht zu grofs werden, weil sonst eine wirkliche Beeinflussung der einzelnen und ein Zusammenhang von ihnen untereinander sehr erschwert wird. Deshalb dürfte sich in gröfseren Städten die Gliederung in Bezirksvereine empfehlen. Da dieses Gebiet der Lehrlingsvereine vielerorten noch nicht recht angebaut ist, wäre hier auch eine Gelegenheit, mit den Sulzeschen Gemeindegedanken Ernst zu machen. Die Kirchgemeinde könnte die in Arbeit stehenden jungen Leute in dem Lehrlingsalter sammeln und ihnen durch Veranstaltung regelmäfsiger Zusammenkünfte sittliche Förderung, Belehrung und Erholung verschaffen. Freilich die Bedingung dafür, dafs die Kirchgemeinde die Gründung und Leitung von Lehrlingsvereinen selbst in die Hand nimmt, wäre, dafs viele nichtgeistliche Kräfte sich dafür zur Verfügung stellten. Besonders die Lehrerwelt könnte hier vorzügliche Dienste leisten.

Neuerdings ist von verschiedenen Seiten Einschränkung der für Lehrlinge vorhandenen Freiheit gefordert worden. Besonders C. von Massow hat das getan und eingehend begründet. Er hat darauf hin-

gewiesen, einer wie weit gehenden Bevormundung die höhere Schulen besuchende Jugend unterworfen ist, und findet, dafs man die Söhne des Volkes, welche keinen Unterricht mehr haben, in demselben Alter ebenfalls als das behandeln soll, was sie sind, als Minderjährige, nicht aber als selbständige Menschen. Der erwerbsarbeitenden Jugend dürfe nicht gestattet sein, in ihren freien Stunden zu tun und zu lassen, was ihr beliebe, oder, wenn es ihr passe, die Arbeitsstelle zu wechseln. Deshalb schlägt C. von Massow vor: »Wenn der jugendliche Lehrling oder Arbeiter nicht beim Vater oder nicht an einem Ort mit dem Vormund wohnt, oder wenn Vater und Vormund sich nicht um ihn kümmern, so bestelle man ihm einen Pfleger, der eine genaue Aufsicht über ihn führt, der dafür sorgt, dafs er angemessen wohnt und speist und im täglichen Leben vor schädlichen Einflüssen bewahrt bleibt, dafs er etwas Ordentliches lernt, bei der Arbeit nicht überanstrengt wird und über seinen Verdienst richtig disponiert.« Eine solche gesetzliche Regelung dürfte erspriefslich wirken, verdient jedenfalls in Erwägung gezogen zu werden. Aber selbst wenn die arbeitende Jugend unter eine Pflegschaft gestellt wird, so ist damit noch nicht alles getan. Ergänzend mufs eine Tätigkeit zur Seite gehen, wie sie sich in den Lehrlingsvereinen findet. Denn die jungen Leute bedürfen nicht blofs, dafs sie überwacht und in ihrer Freiheit beschränkt werden, sondern auch, dafs ihnen für Geist und Gemüt etwas geboten wird. Da der junge Industriearbeiter und auch der eigentliche Lehrling, zum mindesten, wenn er nicht beim Meister oder Prinzipal wohnt, oft nicht weifs, was er in seinen freien Stunden anfangen soll, und darum leicht auf Abwege gerät, müssen Veranstaltungen in dieser Hinsicht für sie getroffen werden. Dies kann durch Innungen, freie Vereine oder durch die Kirchgemeinde geschehen. Aber in den Lokalen, die den jungen Leuten eingeräumt und in den Versammlungen, die ihnen geboten werden, darf bei aller Zucht und Strenge die natürliche Ungezwungenheit und Fröhlichkeit der Jugend nicht zu kurz kommen. Besonders wichtig ist, dafs die jungen Leute am Sonntag versorgt sind, dafs diese Zeit der Erholung von ihnen nicht zu schlechtem Treiben mifsbraucht wird oder in öder Langeweile dahin geht, sondern eine wirkliche Erfrischung für sie bedeutet. Die jetzt eingeführte Sonntagsruhe wird noch immer angefochten. Hauptsächlich wird dabei geltend gemacht, dafs sie nur zu lebhafterem Besuche der Wirtshäuser führe, und dafs man dies auch bei der halbwüchsigen Jugend beobachten könne. Aber der richtige Gebrauch der Sonntagsruhe will eben auch erst gelernt werden und hier erwachsen der Gesellschaft bedeutsame Pflichten. Und besonders bei der Jugend kann und mufs eingesetzt werden und sie soll namentlich auch, soweit sie dem arbeitenden Stande angehört, an eine Art, den Sonntag zu verbringen, gewöhnt werden, dafs er ihr nicht zum Fluch, sondern zum Segen wird, und Geist und Gemüt an ihm wieder neue Lust und Spannkraft zur Arbeit erhält.

Demnach erscheint es auch als ein Stück Lösung der sozialen Frage, wie die den Lehrlingsvereinen zu Grunde liegenden Gedanken immer mehr verbreitet und immer weiter ausgebaut werden.

Literatur: Th. Schäfer, Leitfaden der inneren Mission. Hamburg, Rauhes Haus. — E. Schneider, Die innere Mission in Deutschland. Braunschweig. — P. Wurster, Die Lehre von der inneren Mission. Berlin. — Tiesmeyer, Die Praxis des Jünglingsvereins. Bremen. — W. Dröner, Der kleine Ratgeber für Gründung, Leitung und Pflege von Evang. Jugendvereinen in Deutschland. Elberfeld. — Zinfser, Die Lehrlingsfrage, Lehrlingsheim. Karlsruhe. — C. von Massow, Reform oder Revolution. Berlin. — Der Jünglingsverein, Monatsschrift. Berlin. — Max Hemprich, Die Erziehung unserer männlichen schulentlassenen Jugend. Berlin. — Schuberth, Jünglingsvereine auf dem Lande. Berlin. — W. J. Clafsen, Grofsstadtheimat. Hamburg.

Berlin. August Kind

Lehrmethode

s. Methode

Lehrmittel und Lehrmittelsammlung

s. Schulmuseum

Lehrplan

I. Die Bedeutung. II. Geschichtlicher Rückblick: 1. Kirche. 2. Praktisches Leben. 3. Fachwissenschaften. 4. Politische Parteien. 5. Staat. III. Prinzipielle Gestaltung: 1. Die Normalität des Lehrplans. 2. Die Anordnung der Lehrfächer im Lehrplan. 3. Die Auswahl des Lehrstoffes. a) Das Formal-Prinzip. b) Das Material-Prinzip. c) Historischer Exkurs. 4. Grundlinien zum Entwurf für den Lehrplan einer achtklassigen Volksschule. 5. Lehrpläne für höhere Schulen. 6. Die Berücksichtigung des Nebeneinander der Lehrstoffe im Lehrplan. 7. Bestimmungen, den Entwurf von Lehrplänen betreffend. 8. Schlufsbemerkung.

I. Die Bedeutung. »Eine richtige Theorie ist das Praktischste, was es geben kann«, schrieb Dörpfeld mit vollem Rechte in seinen Grundlinien zur Lehrplantheorie. Denn sie allein vermag die Richtschnur anzugeben, nach welcher die Gestaltung des Lehrplans in einer Weise erfolgen kann, die dem Erziehungs- und Unterrichtsziel gerecht wird. Dafs dies aber von grofser Bedeutung für die Arbeit der Schule ist, leuchtet sofort ein, wenn man bedenkt, welche Rolle der Unterricht im Schulleben spielt, wie er die meiste Zeit und die meiste Kraft erfordert, sowohl seitens des Lehrers wie des Schülers. Für den Unterricht aber wiederum ist mafsgebend 1. der Lehrplan, die Bereitstellung der Unterrichtstoffe, und 2. die Verarbeitung der durch den Lehrplan bestimmten Gegenstände mit den Schülern, damit sie geistiges Eigentum werden und in nachhaltiger Weise auf die persönliche Entwicklung einwirken können. Dies wird nur unter bestimmten Bedingungen geschehen, wobei die Persönlichkeit des Lehrers (s. Art. Persönlichkeit u. Methode) der Träger des Ganzen ist, der die Wirkungen des Unterrichts mit denen des Schullebens zu verbinden hat.

Ein gut Teil nun für die rechte Kraftentfaltung durch den Lehrer liegt im Lehrplan. Von seiner Gestaltung hängt das Gedeihen des Unterrichts wesentlich ab. Ein tüchtiger Lehrer kann freilich auch mit einem unzureichenden Lehrplan Grofses erreichen; die Kunst seines Unterrichtsverfahrens, seine Liebe zu den Kindern, die Wärme seiner erzieherischen Kraft mufs ihm über manche Hindernisse, die im vorgeschriebenen Lehrplan liegen, hinweghelfen. Aber wieviel sicherer werden seine Erfolge sein, und wieviel leichter werden sie sich einstellen, wenn sein Verfahren gestützt wird durch einen zweckmäfsig entworfenen Lehrplan. Deshalb wenden sich auch häufige Klagen bei mangelnden Ergebnissen nicht blofs gegen die Trägheit und Dummheit der Schüler, sondern vor allem gegen die Mängel des offiziellen Lehrplans. Es liegt also im Interesse der Lehrer wie der Schüler, vor allem einen guten und einwandfreien Lehrplan zu besitzen. Er bildet die Grundlage ihrer gemeinsamen Unterrichts-Arbeit. Ist diese Grundlage in einzelnen Teilen verfehlt, dann wird sie zu einer Quelle vielen Mifsvergnügens, mangelnden Erfolgs, nutzlosen Kraftverbrauchs, getrübter Tätigkeit. Darum mufs sich die didaktische Bemühung im Interesse der Lehrer und der Schüler vor allem auf eine rationelle Gestaltung des Lehrplans richten, die die Gefahren des Verbalismus und des didaktischen Materialismus zu bekämpfen im stande ist.

Eine neuere Richtung, die aus einer Überschätzung der Persönlichkeits-Pädagogik hervorgegangen ist, verkennt die Bedeutung eines guten Lehrplans vollständig. Sie möchte sich überhaupt an keinen Lehrplan binden, sondern in voller Freiheit arbeiten, so wie es Stimmung, Zeit und Gelegenheit eingeben. Wenn man auch diese Forderung für den Einzelunterricht in den Familien gelten lassen kann (s. den Art. Klassenunterricht und Hausunterricht), obwohl sie auch hier mancherlei Gefahren mit sich führt, so mufs sie von seiten der öffentlichen Schule bekämpft werden, weil sie hier zu einem Anarchismus führt, der die Errungenschaften unseres Volkes aufs Spiel setzt. Das Individual-Prinzip, dessen Berechtigung innerhalb der Erziehung niemand bestreiten wird, darf nicht die alleinige Führung beanspruchen, sondern mufs sich mit dem Sozial-Prinzip vereinigen, wenn man unsere Schulerziehung nicht einer schrankenlosen Willkür aussetzen will. Das Aufkommen einer solchen Richtung wird nur dadurch erklärlich, dafs die offiziellen Lehrpläne nur zu oft unbrauchbar sind und dem denkenden Lehrer die schwersten Hindernisse in seiner Arbeit bereiten, ebenso wie der Radikalismus, der jeden Religions-

unterricht verwirft, nur aus der Gegnerschaft gegen die Praxis des bisher vorgeschriebenen Religionsunterrichts verständlich wird. (»Zur Renaissance der Päd.« im 38. Jahrbuch des Vereins für wiss. Päd. Dresden 1906, S. 215 ff.)

II. Geschichtlicher Rückblick. Die Unnatur der bestehenden Lehrpläne rührt daher, dafs sie nicht aus den Prinzipien der Didaktik abgeleitet, sondern von Mächten bestimmt wurden, die von aufsen her an die Lehrpläne unserer Schulen herangebracht wurden. Der Druck der öffentlichen Meinung, die Wucht der Tradition, die Macht der Regierung, der Einflufs religiöser und politischer Parteien und nicht zuletzt auch Willkür und Liebhaberei einzelner Schulregenten haben die Gestaltung unserer Lehrpläne in ungünstiger Weise beeinflufst. Dabei konnte freilich die arme Didaktik nicht zu Worte kommen.

Betrachten wir die Mächte, die Einflufs auf die Gestaltung der Lehrpläne unserer Schulen ausgeübt haben und noch ausüben, etwas näher.

1. Die Kirche. Unsere deutsche Schule ist bekanntlich eine Gründung der römischen Kirche. Das merkt man ihr bis auf den heutigen Tag noch an, wenn auch der Befreiungsprozefs, der mit der Reformation begann, grofse Fortschritte gemacht hat. Die Kirche forderte Religion und lateinische Sprache als die beiden Hauptstücke des Lehrplans, die für ihren Dienst berechnet waren. Beides ist geblieben, das erste in allen Schulen, das zweite nur noch in einigen Schulgattungen (Gymnasium, Realgymnasium, Lehrer-Seminar) und lange nicht mehr zum kirchlichen Gebrauch allein. Auch bröckelt mit der Zeit immer mehr vom Lateinunterricht ab. Hinsichtlich der religiösen Unterweisung ist aber der kirchliche Einflufs bis auf den heutigen Tag geblieben. Ein bestimmtes Quantum religiösen Wissens (Katechismus, biblische Geschichten, Lieder und Sprüche), wird als Grundlage für den kirchlichen Konfirmanden-Unterricht verlangt (s. d. Art. Konfirmanden-Unterricht). Wo aber die volle kirchliche Schulaufsicht noch besteht, kann der Einflufs auf den Lehrplan auch noch in anderen Fächern sich geltend machen.

2. Das praktische Leben stellt an die Bürger der Gemeinden und des Staates bestimmte Forderungen, die unabweisbar sind für jeden, der im Leben fortkommen und an der Kulturarbeit seines Volkes teilnehmen will. Der Gedanke liegt nahe, dafs die Schule die heranwachsende Jugend vorbereiten müsse für das spätere Fortkommen im Leben, damit dieses leicht und sicher von statten gehe. Schon frühzeitig wurden daher in den Lehrplan Lesen, Schreiben, Rechnen eingestellt. Viel später wurde dann auch Zeichnen, Obstbaumzucht für die Volksschule, die neueren Sprachen in den höheren Schulen unter dem angegebenen Gesichtspunkt eingestellt.

3. Die Fachwissenschaften machten ihren Einflufs dahin geltend, dafs es für eine wohlerzogene Jugend angemessen sei, von allem Wissenswerten sich etwas anzueignen, um später mitsprechen zu können. Je nach dem Fortschritt der einzelnen Wissenschaften, je nach dem Mafs ihrer Verbreitung und ihrer Beliebtheit machten sie sich in den Lehrplänen unserer Schulen geltend, natürlich immer in einer der betreffenden Schulgattung angemessenen Beschneidung. Der Extrakt wurde in den sog. Leitfäden niedergelegt. (S. d. Art.) Vergleichen wir den jetzt in unseren Schulen zu verarbeitenden Lehrstoff mit dem des vorigen Jahrhunderts, so können wir vor allem zwei Tatsachen feststellen: 1. dafs der Lehrstoff gewaltig zugenommen hat und 2. dafs die Vermehrung rein empirisch zu stande gekommen ist, d. h. das Neue ist einfach dem Alten zugefügt worden, so dafs eine unorganische Aufschichtung entstand, in der mehr auf die Masse, als auf die Beschaffenheit und die innere Zugehörigkeit gesehen wurde. Hierin liegt ein Teil der Überbürdung, über die die neuere Zeit so viel geklagt hat. (S. d. Art.) Namentlich wurden die Naturwissenschaften mit der Entwicklung und dem Aufschwung, den diese Wissenschaften in unserem Jahrhundert genommen haben, in die Lehrpläne unserer Schulen eingeführt. Auch die humanistischen Gymnasien konnten sich ihrem wachsenden Einflufs nicht entziehen.

4. Die politischen Parteien haben ebenfalls Einflufs auf die Gestaltung der Lehrpläne gehabt. Dem fachwissenschaftlichen Prinzip, das eine grofse Bereicherung unserer Lehrpläne herbeigeführt hat und die Tendenz einer immer weiter gehenden

Aufsammlung in sich birgt, stellte sich eine politische Richtung gegenüber, die auf eine Reduzierung der Fächer und der Stoffe im Lehrplan dringt. Sie geht in Bezug auf die höheren Schulen von der Anschauung aus, dafs ein zu vielerlei im Lehrplan die geistige Gesundheit schädigen müsse, dafs daher eine Beschränkung auf gewisse Hauptfächer, die entweder in den alten, oder in den neueren Sprachen erblickt wird, sich nötig mache. Hinsichtlich der Volksschule aber glaubt man, dafs eine übertriebene und einseitige intellektuelle Bildung dem Volksleben in den breiteren Schichten eine grofse Gefahr bringe, insofern die Volkssittlichkeit leicht dadurch Schaden erleide. Soweit hat diese Anschauung jedenfalls etwas Berechtigtes. Wenn sie aber eine Kürzung des Lehrplans und eine Beschränkung auf die dem Volke notwendigsten Bildungsutensilien, auf Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen empfiehlt, um die Bildung des Volkes zurückzuhalten, dann ist sie verwerflich. Sie wird dann reaktionär auf Grund der antiken Auffassung einer Zweiteilung des Volkes in herrschende und beherrschte Klassen. Sie glaubt die Herrschaft auf die Unbildung des Volkes stützen zu können. Diese Anschauung wird bekämpft von der liberalen Partei, die jedem im Volke die Bahn für eine aufsteigende Bildung frei halten will. Daher stellen sich die liberalen Ansichten mehr auf die Seite der fachwissenschaftlich-fortschrittlichen, die konservativen Parteien aber mehr auf die Seite der kirchlich-zurückhaltenden Strömungen.

Die Didaktik aber, über den Parteien stehend, sucht in der Gestaltung der Lehrpläne die berechtigten Forderungen der verschiedenen Richtungen zur Geltung zu bringen und somit im Interesse unserer heranwachsenden Jugend einen Ausgleich herzustellen. (S. »Zukunft« 1896, Oktober: Die polit. Parteien und die Schule.)

5. Einflufs des Staates. Die verschiedenen bisher besprochenen Gesichtspunkte waren nun auch mafsgebend für die offizielle Gestaltung der Lehrpläne seitens der Regierungen. Schon sehr frühzeitig hat man von Staatswegen in Deutschland in die Lehrplanfragen regulierend und organisierend eingegriffen. Es sei erinnert an die Schulordnungen des Reformationszeitalters, an den Schulmethodus Herzog Ernst des Frommen von Gotha 1642, an die Schulordnung Friedrich Wilhelms I. 1736, an das General-Landschulreglement Friedrichs des Grofsen 1763, an die Preufsischen Regulative 1854, an die allgemeinen Bestimmungen des Ministers Falk 1872, an die Volksschulgesetzgebungen und Ausführungs-Verordnungen der kleineren und mittleren Staaten Deutschlands.

Auf dem Gebiet des höheren Schulwesens fehlte es ebensowenig an staatlichen Anordnungen hinsichtlich des Lehrplans. (S. Fr. Paulsen, Geschichte der gelehrten Bildung in Deutschland. 2. Aufl. Berlin 1896.) Als mafsgebend für die Gestaltung der Lehrpläne erinnern wir nur an die Verordnungen in Preufsen aus den Jahren 1882, 1892 und 1902. (Vergl. Rein, Am Ende der Schulreform? Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann].) Diese Verordnungen haben vor allem auch die Frage hochgehoben, wie weit die Regierung in die Lehrplangestaltung organisierend eingreifen dürfe, worüber weiter unten gesprochen werden soll. Geschichtlich läfst sich jedenfalls die Tatsache nachweisen, dafs das Schulregiment den Bildungsidealen nachfolgte, wie sie sich aus der Volksentwicklung ergaben. Schöpferisch ist es nicht aufgetreten, sondern es hat in den Lehrplanforderungen zusammengefafst, was die vorausgegangene Zeit bewegte. Mehr als man denken sollte, stand der Lehrplan unserer Schulen unter jeweiligen Zeitströmungen, denen man oft widerwillig und unter mancherlei Kompromissen seitens des Schulregiments nachzugeben sich genötigt sah.

Wie sehr unsere Schulen unter dem Einflufs der herrschenden Bildungsideale standen, die ihre teilweise Sanktion dann in den Regierungs-Verordnungen fanden, läfst sich namentlich an unseren Gymnasien nachweisen. Viermal hat seit der Reformation diese Schulgattung ihren Lehrplan gewandelt, entsprechend dem Wandel der Bildungsideale. Im Jahrhundert der Reformation war das Ideal der theologisch-humanistische Gelehrte, der im Dienste der Kirche, der Schule, der Gemeinde oder des Fürsten vermöge seiner lateinischen Bildung geringschätzig auf die Masse seiner ungelehrten Landsleute herabsah. In einzelnen

Köpfen spukt ja dieses Ideal noch heutigentages herum. Nach dem dreifsigjährigen Krieg trat ein anderes Ideal hervor: der gewandte, möglichst vielseitig gebildete Weltmann; es spiegelte sich in den Ritterakademien wider (s. d. Art. Fürstenschulen), die auch Einflufs auf die übrigen Gymnasien gewannen. Um die Mitte des 18. Jahrhunderts stieg vor den entzückten Blicken der Deutschen mit der Wiedererweckung des Hellenentums ein neues Bildungsideal empor: der philosophisch-ästhetisch gebildete Weltbürger, der hoch erhaben über das kleinliche, alltägliche Treiben ringsum, das reine Menschentum zu verwirklichen strebte, dessen Urbild im Griechentum gesehen wurde. Der Deutsche sollte ein Hellene werden, um Mensch zu sein. Dieses Bildungsideal überdauerte die Freiheitskriege, hielt aber nicht stand dem nationalen Aufschwung in der Wiederaufrichtung des Reichs, des monarchisch-konstitutionellen Staates. Damit änderte sich zum viertenmal das Bildungsideal: Es tritt jetzt der gebildete Staatsbürger in sein Recht, sei er an antiken, sei er an modernen Bildungselementen grofs geworden, aufgehend in dem Dienst des nationalen Staates. Durch diese Wandlungen hindurch hat sich im Lehrplan der Gymnasien die antik-klassische Grundlage erhalten, allerdings so, dafs in den beiden ersten Perioden das Griechische vollständig im Hintergrund stand, wie jetzt z. B. das Hebräische. Den Mittelpunkt nahm das Latein ein; erst in der zweiten, der weltmännischen Periode, trat die deutsche Oratorie, Aufsatz und Versifikation, als Erfordernisse für den galanten Weltmann auf und auch die Realien erhielten als unentbehrliche Rüststücke in dem Lehrplan einen Platz. In der dritten Periode machte das Griechische dem Lateinischen den Rang streitig. Durch das Griechische vorzüglich wollte man in den Geist des klassischen Altertums eindringen; das Lateinische wurde als das vorzüglichste Mittel geistiger Gymnastik, des logischen Denkens angesehen. Je lebendiger aber der Völkerverkehr sich gestaltete, um so mehr verlangten die neueren Sprachen ihr Recht im Lehrplan. In unseren Tagen kam dann die letzte Wendung. Griechisch und Lateinisch stehen zwar noch im Lehrplan, aber die Beurteilung ist eine andere geworden. Sie ist nicht mehr abhängig von der Gewandtheit in lateinischer und griechischer Grammatik, sondern von dem Verständnis der Schriftsteller. An die Stelle der Wortphilologie ist die Sachphilologie getreten. Man stützt diese Fächer im Lehrplan der Gymnasien durch folgende Erwägungen: 1. Die eingehende, jahrelange Beschäftigung mit Dingen, die keinen unmittelbaren Vorteil gewähren, fördert den Sinn für das Ideale. 2. Sie lehrt, dafs gegenüber der Überschätzung der technischen Fortschritte die geistige und sittliche Gröfse eines Volks von diesen Dingen nicht abhängt. 3. Die antike Welt zeigt einfache, natürliche, leicht übersehbare Lebensbedingungen, auf die noch nicht die Last einer mehr als tausendjährigen Kultur drückt. Dies hat Schiller und Goethe und viele andere zu ruhiger Einkehr und Vertiefung gegenüber dem nervösen Treiben einer hastenden Gegenwart angezogen. 4. Die Hoheit des christlichen Ideals und der christlichen Weltanschauung wird in scharfes Licht gerückt durch den Vergleich mit dem, was die edelsten Denker des Altertums erstrebten, ohne es zu erreichen. Dieser Vergleich kann ferner zur Bescheidenheit mahnen; denn wie steht es mit den tiefsten Problemen, den Rätseln unseres Daseins — damals und jetzt? 5. Endlich soll die eingehende Beschäftigung mit dem Altertum den historischen Sinn mächtig fördern, der uns vor dem verderblichen Versuch bewahrt, mit der Vergangenheit zu brechen. (Nach Dr. O. Kaemmel, Grenzboten 1897, Nr. 23. Vergl. d. Art. »Gymnasium«.)

Gegenüber den verschiedenen Mächten, die Einflufs auf die Lehrplanfrage gewonnen haben und noch geltend machen, gilt es nun den Standpunkt der Didaktik darzulegen.

II. Prinzipielle Gestaltung des Lehrplans. Bei dieser Betrachtung haben wir nur die Erziehungsschulen im Auge (s. den betr. Art.), und zwar versuchen wir die grundlegenden Prinzipien darzulegen, die gemeinsam für die drei Hauptgattungen der Erziehungsschulen: Volks-, Mittel- und höhere Schulen, mafsgebend sind. Die Abweichungen für die einzelnen Schulen können hier nicht berücksichtigt werden, zumal die Ausgestaltung des Lehrplans bis

ins einzelne immer Sache einer feineren Individualisierung bleiben mufs, die von den Beziehungen zur Heimat gefordert wird. Also nirgends darf von einer Lehrplanschablone die Rede sein, nur von einer Lehrplantheorie, die in der Anwendung ein so grofses Mafs von Freiheit für die einzelnen Schulen gestattet, dafs ihr eigenartiges Leben nicht gestört wird.

1. Die Normalität des Lehrplans. Die Lehrplantheorie geht aus von dem Begriff der Bildung (s. d. Art.). In diesem Begriff liegt ein zweifaches: 1. der Wert des Menschen beruht nicht im Wissen, sondern im Wollen; nicht in der Quantität seiner Kenntnisse, sondern in der Qualität seiner Gesinnung, der höchsten Stufe persönlicher Innenbildung. Die Erziehung mufs daher ihren Schwerpunkt in das letztere legen und der erziehende Unterricht ebenso. Daraus ergibt sich, dafs der Lehrplan diejenigen Fächer in erster Linie berücksichtigen mufs, die auf die Bildung des Gemüts und der Gesinnung direkt ausgehen. 2. Die Bildung eines Menschen setzt sich aus zwei Quellen zusammen, aus dem Umgang mit Personen der Umgebung, der Geschichte, der Poesie, und aus der Erkenntnis der Dinge der Natur. Beide Seiten der menschlichen Bildung, die wir in Goethe (s. d. Art.) in so glücklicher Weise miteinander verbunden sehen, gehören zusammen und dürfen nicht auseinander gerissen werden, wenn nicht die Bildung selbst dadurch verkümmert und in eine einseitige Richtung gedrängt werden soll. Jeder Lehrplan jeder Erziehungsschule mufs der humanistischen wie der realistischen Seite gerecht werden, wenn er als ein normaler betrachtet sein will. Soll in jeder Erziehungsschule auch das humanistische Element die Führung besitzen, weil das Ziel des erziehenden Unterrichts es mit sich bringt, in dem die Interessen der Teilnahme überwiegen, so darf in keinem Fall das realistische fehlen oder ungebührlich vernachlässigt werden. Sonst wird die Bildung leicht einseitig, lückenhaft, verdreht und deshalb minderwertig. Als erste und Hauptforderung stellen wir daher die Normalität des Lehrplans auf, die darin besteht, dafs die humanistische und die realistische Seite unserer Bildung, jede zu ihrem vollen Rechte kommt.

Für die Volksschule ist erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts die Normalität, d. h. die Vollzahl der Lehrfächer im Lehrplan erreicht worden. Ursprünglich eine Lese-, Schreib- und Rechenschule hat sie erst sehr allmählich die fehlenden humanistischen Bestandteile (Geschichte, Literatur, Zeichnen, Modellieren) und die fehlenden realistischen Teile (Geographie, Naturwissenschaften, hie und da Handarbeit) erhalten, sowie das Turnen und das Spiel. Lange Zeit mufste das Lesebuch die fehlenden Teile, so gut es eben ging, ersetzen. (Vergl. die Preufs. Regulative 1854.)

Auf der anderen Seite hat das Gymnasium wohl die humanistische Seite in mehr als ausreichendem Mafse berücksichtigt, aber die naturwissenschaftlich-mathematischen Fächer mehr nur als Anhängsel betrachtet. Von dieser Verirrung ist man immer mehr zurückgekommen, freilich ohne noch die rechte Vereinigung der beiden notwendigen Hauptstücke gefunden zu haben, weil man sich von den früheren Zielen des Gymnasiums noch immer nicht hat völlig befreien können, das die grammatische Kenntnis der alten Sprachen im Dienst einer sog. formalen Bildung (s. d. Art.) in den Vordergrund stellte.

Die Realanstalten aber, die durch ihren Namen verleitet werden können, zu glauben, dafs sie ausschliefslich der Pflege der Realien gewidmet sein sollen, dürfen nie vergessen, wie das humanistische Bildungsstück, das in Religion, Geschichte und Literatur eingeschlossen ist, immer das Kernstück aller Jugendbildung bleiben mufs, wenn diese zu einer höheren Auffassung des Menschen- und Naturlebens geführt werden soll. Alle Schulen, die mit dem erziehenden Unterricht Ernst machen, müssen in ihrem Lehrplan Religion, vaterländische Geschichte und vaterländische Literatur als führende Fächer enthalten. Wenn anderwärts, z. B. in Frankreich, Holland, den Vereinigten Staaten von Nord-Amerika, der Religionsunterricht aus dem Lehrplan ausgeschieden und der kirchlichen Unterweisung anheim gegeben ist, so darf die Erziehungs-Schule diesem Beispiel nicht folgen, weil ihr sonst ein wesentliches Stück der Gesinnungbildung und der Weltanschauung ausgebrochen wird, auf das sie nicht verzichten darf. Und wenn heute eine starke Strömung

auf Beseitigung des Religionsunterrichts drängt, so mufs ihr eine tiefgreifende Reform dieses Unterrichtsfaches entgegen gestellt werden. (Siehe »Stimmen zur Reform des Religionsunterrichts«, 2 Hefte, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann].)

Die qualitative Vollständigkeit des Lehrplans erscheint ferner auch deshalb nötig, weil nur so das vielseitige Interesse erzeugt werden kann, das den wahrhaft Gebildeten auszeichnet. (S. den Art. Interesse.)

In der Forderung »Normalität des Lehrplans« ist zugleich der Gedanke eingeschlossen, dafs kein Unterrichtsgegenstand als solcher Selbstzweck sein darf, sondern dafs er sich einzugliedern habe in das Gesamtbild der Bildungselemente. Jedes Unterrichtsfach kann seine Berechtigung nur im Zusammenhang mit dem Ganzen der Bildung nachweisen; die Bedeutung jeder einzelnen Disziplin hängt davon ab, wieviel sie innerhalb der Bildungselemente zur Gesamtwirkung oder zur Erreichung des Gesamtzieles beizutragen vermag. Da, wo die Betrachtung aus diesem Zusammenhang losgelöst wird, liegt die Gefahr nahe, dafs der Wert eines Faches entweder überschätzt oder unterschätzt wird. Der Lehrplan einer Schule verschiebt sich dann zu Gunsten eines Arbeitsgebietes so sehr, dafs Einseitigkeit und Verkümmerung der Bildung die Folgen sind. Werden aber die einzelnen Bildungselemente unter den Gesichtspunkt gerückt, welchen Beitrag sie zur Erziehung unserer Jugend zu leisten vermögen, so werden sie in eine bestimmte Rangordnung gebracht, ähnlich, wie sie eine veränderte Reihenfolge annehmen, wenn sie unter den Blickpunkt eines bestimmten Berufes fallen. Das nimmt ihnen nichts von ihrem Wert an sich; nur müssen sie sich gefallen lassen, je nach verschiedenen Zielen verschieden eingestellt zu werden. So verlangt die Erziehungsschule, die eine gründliche allgemeine Bildung als Grundlage der Berufsbildung vermitteln will, dafs ihr Unterricht sowohl Kenntnisse der Natur vermittele, wie auch Gesinnungen pflege. Dafs letztere edle und in wahrem Sinne vornehme werden, ist das dringendste. Aber auch die Naturkenntnis darf nicht vernachlässigt werden, wenn man nicht Gefahr laufen will, Irrtümern und Schwärmereien aller Art Tür und Tor zu öffnen. Deshalb wird der Lehrplan jeder Erziehungsschule, wie nochmals betont werden soll, beide Hauptreihen ausreichend berücksichtigen müssen und an dem Aufrollen der Arbeitsprobleme, die in beiden eingeschlossen liegen, die Allgemein-Bildung der Zöglinge unter dem Einflufs der ethischen Ideen vermitteln.

2. Die Anordnung der Lehrfächer im Lehrplan. Wenn die Normalität des Lehrplans feststeht, so wird die Gruppierung der Lehrfächer eine weitere Arbeit beanspruchen. Diese scheint auf den ersten Blick nur eine äufserliche zu sein. Dem ist aber nicht so. Denn durch die eigenartige, sinnvolle Gruppierung der Bestandteile des Lehrplans wird bereits angezeigt, dafs dieser ein organisches Gegliedert, ein Lehrplansystem sein will und sein mufs.

Gewöhnlich werden allerdings die Lehrfächer ziemlich willkürlich aufgereiht, wie sie historisch in die Schule eingetreten sind, oder nach einer gewissen, aber nicht streng durchgeführten Rangordnung, wobei man der Religion den Vorrang einzuräumen pflegt.

Von gröfserem Interesse sind Anordnungen, wie sie neuere Didaktiker: Dörpfeld, Ziller, Willmann, Schultze vorgeschlagen haben.

a) Dörpfeld (Grundlinien zu einer Theorie des Lehrplans, Gütersloh) ordnet die Fächer mit Bezug auf die Volksschule so an:

Lehrplan

A. Die sachunterrichtlichen Fächer (Wissensfächer)	B. Die Sprache mit ihren Fertigkeiten	C. Die formunterrichtlichen Fächer
Naturkunde, Menschenleben in Gegenwart u. Vergangenheit, Religion	reden, lesen, schreiben	Rechnen, Zeichnen, Gesang (Turnen)

b) Ziller gibt folgende Einteilung: (Allgemeine Pädagogik, § 21)

Lehrplan

I. Gruppe	II. Gruppe	III. Gruppe
1. Geschichte	1. Sprachen	1. Geographie
2. Natur-Wissenschaft	2. Mathematik (Zeichnen)	2. Turnen
		3. Technische Beschäftigungen
		4. Singen

c) Bei Willmann finden wir folgende Anordnung, Didaktik, II. Bd., S. 81. (Vergl. Frick, Lehrproben und Lehrgänge, 11. Heft, S. 8. Vergl. W. Toischer, in Baumeisters Handbuch II, 1. Abt. S. 84.)

Bildungsstoffe		
Grundlegende Disziplinen Schulwissenschaften Idealien Material-formal	Accessorische Disziplinen Popularisierte Wissenschaften Realien Material	Fertigkeiten Populäre Künste
Ethisch { Philologie, Theologie	Geschichte { Weltkunde, Polymathisches Wissen	Formal Musik Graphik
Ethisch-physisch { Philosophie		
Physisch { Mathematik	Naturkunde	{ Technik, Gymnastik

d) Fr. Schultze (Deutsche Erziehung, S. 281, Leipzig 1893) gibt folgende Einteilung: (S. Tab. S. 535.)

Es würde hier zu weit führen, die angegebenen Einteilungen einer kritischen Prüfung zu unterwerfen. Über Dörpfeld möge man das VI. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik vergleichen (Kritik Zillers). Nur dies sei hier kurz hervorgehoben, dafs sämtliche dem Zwecke, den Grundrifs des Lehrplans zu bilden, nicht genügen, teils weil sie das Zusammengehörige zerreifsen und so der Konzentration der Lehrfächer schon in der äufseren Anordnung Schwierigkeiten bereiten, teils weil sie der Gruppierung von Sachen, Formen und Zeichen einen übertriebenen Wert beilegen, wodurch die Hauptrichtung des erziehenden Unterrichts — Wirkung auf das Gemüt und den Willen — verdunkelt wird, teils weil sie hinsichtlich des Zusammen mit andern Fächern einigen Unterrichtsgegenständen einen ganz sonderbaren Standort anweisen, wie z. B. die dritte Gruppe der Zillerschen Anordnung es tut.

Diesen Gruppierungen stellen wir nun die nachfolgende gegenüber, die bestrebt ist, die Mängel der vorausstehenden zu vermeiden und eine geeignete Grundlage für die Lehrplan-Gestaltung zu bilden.

(S. Tab. S. 535.)

Zur Erläuterung dieser Tabelle sei kurz bemerkt, dafs die Reihenfolge der Fächer eine Rangordnung aufweist, die durch das Erziehungsziel bestimmt ist. Daher steht in erster Linie der Gesinnungs-Unterricht, der den idealen Umgang mit den Personen der biblischen und profanen Geschichte und der Poesie pflegen will, um eine veredelnde Wirkung auf Gemüt und Denkungsart der heranwachsenden Jugend auszuüben. Die Poesie weist sodann auf die zweite Reihe der Fächer hin, die den Kunstunterricht umfassen.

Am auffälligsten möchte in der vorstehenden Tabelle erscheinen, dafs neben den Gesinnungs-Unterricht der Kunstunterricht gestellt worden ist. Dies hat zunächst einen psychologischen Grund. Ethisches und Ästhetisches hängen in ihrer Tiefe so eng zusammen, dafs man geradezu von einer gemeinsamen Wurzel sprechen kann, aus dem beide entsprossen sind. Diese gemeinsame Wurzel besteht in dem absoluten Wohlgefallen, das das reine, uninteressierte Vorstellen beider begleitet. Der reinen Anschauung des Schönen wohnt eine ähnliche Beseligung inne, wie der des Guten. Aus der unwillkürlichen inneren Befriedigung entspringt eine Wertschätzung, die uns über die gemeine Wirklichkeit in eine ideale Welt emporhebt und uns unserer bessern Natur bewufst werden läfst. Die ästhetische Beurteilung im weiteren Sinne besteht darin, dafs wir über mancherlei Dinge Urteile des Vorziehens und Verwerfens fällen, wodurch wir den vorgezogenen einen Wert, den verworfenen einen Unwert zuschreiben. Dabei ergibt sich, dafs den verschiedenen Werturteilen ein verschiedenes Gewicht und eine verschiedene Tragweite zukommt, dafs wir vor allem zwei voneinander gesonderte Kategorien von Werturteilen finden. In dem einen Fall haben wir eine Beurteilung, die von der zeitweiligen Gemütsstimmung und Willensrichtung, von mancherlei Sonderinteressen, ja sogar von pathologischen Einflüssen abhängig ist. Im anderen Fall stofsen wir auf ein Vorziehen oder Verwerfen, das frei von jedem Sonderinteresse und erhaben über alle Willkür dasteht, das rein dem beurteilten Objekte oder auch nur seinem blofsen Bilde als solchem gilt. Im ersteren Fall ist die Wertschätzung eine relative, im zweiten eine absolute; in die erste Gruppe fällt das Angenehme und Nützliche, in die zweite das Schöne und Gute.

Unterrichtsgegenstände

- I. Realien
  - Das Menschliche
    - Geschichte im weitesten Sinne, der Völker und Staaten, der Kunst, der Religion
    - Interessen der Teilnahme (das sympathetische, gesellschaftliche, religiös-philosophische
  - Die Natur
    - Naturkunde
    - Interessen der Erfahrung (das empirische, spekulative, ästhetische)
  - Geographie
    - Interessen der Erfahrung und der Teilnahme
- II. Formalien
  - Willkürliche Formen
    - Zeichen oder Wörter
    - Sprachen
    - Interessen der Erfahrung und der Teilnahme
  - Notwendige Formen
    - Zahlen und Gestalten
    - Mathematik
    - Interessen der Erfahrung
- III. Turnen IV. Kunst
  - Interessen der Erfahrung und der Teilnahme

Lehrplan

- A. Menschenleben
  Historisch-humanistische Lehrfächer
  - I. Gesinnungs-Unt.
    1. Biblische Gesch. u. Kirchen-Gesch.
    2. Profan-Gesch.
    3. Literaturkunde
  - II. Kunst-Unt.
    1. Singen
    2. Zeichnen
    3. Modellieren
    4. Turnen u. Spiel
  - III. Sprachunt.
    1. Muttersprache
    2. Fremde Sprachen
       - a) die alten
       - b) die modernen

       Fremdsprachen
- B. Naturleben
  Naturwissenschaften
  - I. Geogr.
    1. Phys. Geograph.
    2. Mathematische Geograph.
  - II. Naturwissensch.
    1. Naturgesch.
    2. Naturlehre
  - III. Mathematik
    1. Rechnen
    2. Raumlehre
  - (II. und III.:) Praktische Beschäftigungen

Allerdings bestehen trotz dieser nahen Verwandtschaft der beiden Gebiete auch starke Verschiedenheiten, die uns nötigen, sie in verschiedener Weise zu werten und dem Sittlichen den Vorrang zu geben. Unbestritten verlangen die Forderungen des Sittlichen eine kategorische Bedeutung, während die des Schönen nur eine hypothetische beanspruchen können. Sittlich gut zu wollen und zu handeln ist jedermanns Beruf; das künstlerische Schaffen ist dem freien Ermessen des einzelnen anheimgestellt. Geschmacklosigkeit ist ein Mangel, über den allenfalls hinweggesehen werden kann, aber Unsittlichkeit ist nicht nur ein Mangel, sondern ein Verbrechen. (S. Liebmann, Analysis der Wirklichkeit S. 576.)

Daraus ziehen wir die Folgerung, dafs im Lehrplan die Fächer, die der Bildung der sittlichen Gesinnung dienen, in erster Linie stehen müssen, da sie das Rückgrat bilden, das die Persönlichkeit zusammenhält. Ihre Aufgabe fällt mit der höchsten Lebensaufgabe zusammen. Aber mit ihr verbindet sich aufs engste die ästhetische Kultur. Ist sie auch nicht, wie Schiller schrieb (Briefe über ästhetische Erziehung) das wirksamste Instrument der Charakterbildung, so kann sie ihr doch eine wesentliche Stütze sein. Diese Beschäftigung mit der Kunst führt zu einer Verfeinerung der Gefühle und wirkt somit veredelnd auf den Menschen ein. Damit tritt sie der sittlichen Bildung zur Seite, helfend, fördernd und vielleicht auch mildernd, wo die kategorische Forderung etwa in zu strenger und abstofsender Form auftreten sollte.

Deshalb stellen wir im Lehrplan den Gesinnungsfächern die Kunstfächer zur Seite. Dabei hüten wir uns, in das Extrem zu verfallen, die ästhetische Bildung zu überschätzen, ja ihr die führende Rolle zuzuweisen, wie es von denen heute zu geschehen pflegt, die ohne Einsicht in das historische Geschehen einem unreifen Subjektivismus huldigen. Andrerseits weifs sich unsere Gruppierung frei von Geringschätzung, wie wir sie bei den Verächtern des Geschmacks finden, die sich auf den

erschlaffenden Einfluſs des Schönen berufen, um die Künste als die schlimmsten Feinde der Menschheit zu verschreien und mit Fingern auf ihre Vertreter zu weisen, die durch den Geist der Frivolität, Oberflächlichkeit und Spielerei sich zuweilen verächtlich machen, weil sie vergessen haben, daſs die Persönlichkeit ohne sittliches Rückgrat in sich zusammensinken muſs.

Unser Ideal besteht in der sinnvollen Ineinsbildung der beiden Begriffe des Guten und Schönen in dem einen Ausdrucke der Kalokagathie. Und zwar treibt uns hierzu nicht nur die psychologische Analyse unseres geistigen Wesens, sondern auch der Blick auf unsere nationale Arbeit. Niemand wird leugnen wollen, daſs eine rauhere Natur und rauhere Verhältnisse bisher die Ausbildung des Volks, namentlich nach dem unglückseligen 30jährigen Krieg, hinsichtlich der ästhetischen Kultur fortwährend hemmten, und daſs dieser Mangel auch in der nationalen Arbeit zu Tage trat. Wir Deutsche sollten also nach der Seite der künstlerischen Bildung mehr tun, als bisher geschehen ist und schon in unseren Erziehungsschulen darauf hinarbeiten, daſs der Geschmacksbildung die gröſste Aufmerksamkeit geschenkt werde, aus Gründen, die ebenso der individuellen wie der sozialen Betrachtung entnommen sind.

Jede gründliche Staatsverbesserung beginnt nach Schiller mit Veredlung des Charakters. Dieser muſs sich an dem sittlich Erhabenen und dem künstlerisch Schönen aufrichten. Sorgen wir dafür, daſs in unserer Jugenderziehung beide Seiten zur Geltung kommen.

Unser Lehrplan will dieser Forderung nachkommen und deshalb stellt er Gesinnungs- und Kunstunterricht zusammen. Hatten wir bisher in unseren Lehrplänen bereits schon die Fächer, die hier in Betracht kommen: auf dem Gebiet der körperlichen Ausbildung das Turnen, die Spiele und Reigen; aus den redenden Künsten Poesie und Gesang; aus den bildenden das Zeichnen, so handelt es sich in unserm Lehrplan nur darum, sie unter dem obersten Gesichtspunkt der Geschmackbildung zu vereinigen, namentlich das Zeichnen in der Erziehungsschule als Kunstunterricht zu betrachten und das Modellieren ihm anzufügen, das der natürlichen Darstellungsgabe der Kinder entgegenkommt und ihre ästhetische Ausbildung vortrefflich zu fördern vermag. (S. Konrad Lange, Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend. Darmstadt 1893. Georg Hirt, Die Volksschule im Dienste der künstlerischen Erziehung des deutschen Volkes, Leipzig 1897. W. Rein, Kunst u. Schule, Dresden 1903.)

3. Die dritte Reihe der historisch-humanistischen Fächer umfaſst den Sprachunterricht, vor allem den muttersprachlichen mit Reden, Lesen und Schreiben, sodann den fremdsprachlichen. Sie schlieſsen die humanistische Gruppe von Lehrfächern ab.

4. Die Brücke zur zweiten Hauptgruppe, die Naturwissenschaften umfassend, wird von der Geographie geschlagen, die als Anthropogeographie in die humanistische Gruppe hineinragt, aber als physische und mathematische die Reihe der Naturwissenschaften eröffnet.

5. Die fünfte Gruppe wird von den Naturwissenschaften, Naturgeschichte und Naturlehre, gebildet. Die folgende

6. von der Mathematik, Rechnen und Raumlehre. Diese Gruppe, welche die formale Seite der Naturwissenschaften ausmacht, vermittelt die Kenntnis der Natur nach Zahl und Form.

So ergibt sich in dieser Zusammenstellung ein gewisser Parallelismus der Glieder, der sich ungesucht einstellt: In beiden Gruppen Sach- und Formen-Unterricht anzeigend, daſs letzterer ohne stete Beziehung auf den ersteren tot und unfruchtbar ist. Beiden Gruppen werden die praktischen Beschäftigungen dienstbar gemacht, in denen Unterricht und Schulleben sich treffen.

3. Die Auswahl des Lehrstoffes. Die hier vorgelegte Anordnung der Lehrfächer bildet den äuſseren Rahmen für den Lehrplan der Erziehungsschulen. Es gilt nun diesen Rahmen anzufüllen aus dem Schatz von Kenntnissen und Fertigkeiten, der durch die Kulturarbeit der Jahrtausende in Wissenschaften und Künsten niedergelegt ist. Es entsteht die Frage: Was soll für unsere Erziehungsschulen aus diesem Reichtum ausgewählt werden?

Eine Beschränkung der Stoffe wird von zwei Gesichtspunkten aus gefordert: 1. vom

psychologischen, der besagt, dafs die Fassungskraft der Schüler berücksichtigt sein will; 2. vom nationalen, der die Frage nahe legt: was ist aus den überlieferten Gütern für das Leben unseres Volkes von bleibender Bedeutung?

Die Prinzipien, die die Auswahl des Lehrstoffes bestimmen sollen, können wir demnach charakterisieren 1. als ein formales und 2. als ein materiales, da sie sowohl die Berücksichtigung der subjektiven wie der objektiven Bedingungen einschliefsen.

a) Das Formal-Prinzip besteht darin, dafs nur solche Stoffe ausgewählt werden dürfen, die der Fassungskraft des jugendlichen Geistes entsprechen. Denn nur solche können auf das Interesse der Schüler rechnen. Das ist aber der mafsgebende Gesichtspunkt alles Unterrichts, der es auf Bildung abgesehen hat. (S. d. Art. Interesse.) Daher müssen wir fordern, dafs nur solche Stoffe in den Lehrplan eingestellt werden dürfen, die bei jedem normalen Zögling notwendig Interesse wecken müssen. Die psychologische Vorbedingung aber für alle Vorstellungen, die als interessierende in den Gedankenkreis eintreten sollen, ist die Ähnlichkeit, die Verwandtschaft mit schon vorhandenen, ist das Erwartetwerden von letzteren, kurz also die genaue Berücksichtigung der jeweiligen Apperzeptions-Stufe des Zöglings. Die ältere Didaktik drückte dies in Imperativen aus, wie: Vom Einfachen zum Zusammengesetzten; vom Leichten zum Schweren; vom Nahen zum Fernen. Sie besagen, dafs die geistige Kost, die gereicht wird, nach Stoff und Form der jeweiligen Altersstufe sich eng anschmiegen soll. Das ist die erste Bedingung für die Auswahl des Lehrstoffes. Denn nichts schädigt die geistige Gesundheit mehr, als eine ungeeignete geistige Nahrung. Die Erfahrung lehrt, dafs oft vom Knaben mit Heifshunger ergriffen wird, was dem Kinde aufgedrungen Widerwillen und Stumpfsinn erzeugt. Und was dem Knaben qualvoll eingetrichtert werden mufs, erfafst der Jüngling als spannungsauslösenden Genufs. Daher sagt Goethe mit Recht: »Der menschliche Geist nimmt nichts an, was ihm nicht zusagt.« Wo er es aber annehmen mufs, geschieht es auf Kosten der geistigen Gesundheit, ähnlich wie die körperliche Gesundheit geschädigt wird, wenn die Nahrung dem Organismus nicht zuträglich ist. Überhaupt scheint viel Ähnlichkeit zwischen den psychischen Funktionen bei der Aufnahme neuer Bewufstseinsinhalte und dem chemischen Prozefs unserer physischen Erhaltung zu bestehen. Der Mensch lebt nicht von dem, was er verspeist, sondern von dem, was er verdaut, lehrt die Physiologie. Die Psychologie aber sagt auf ihrem Gebiete dasselbe. Aber während man für den Körper immer die gröfste Besorgnis rücksichtlich der ihm zuzuführenden Nahrung hegte, ja die gröfste Feinheit in der Zusammensetzung und Aufeinanderfolge der Speisen und Getränke ausbildete, verfuhr man in Bezug auf die geistige Nahrung weit sorgloser, ja sogar leichtsinnig, indem man dem jugendlichen Geiste alle mögliche Nahrung anbot, in der stillen Voraussetzung, er werde sich schon irgendwie mit ihr auseinandersetzen, oder auch in der stillen Hoffnung, er werde das Gebotene wenn nicht gleich, so doch später einmal verdauen.*) Auf dem Gebiet des Religionsunterrichts war dies ein oft gehörter Satz. Mit ihm beschönigte man die gehäufte Zufuhr religiöser Stoffe, ohne zu bedenken, welche Verwüstung man damit anrichtete. Denn wenn eine Nahrung auf den Organismus fördernd einwirken soll, so mufs sie der vorhandenen Verdauungsfähigkeit ent-

*) Diese Sorglosigkeit tritt auch in der Einrichtung unserer Universitäten deutlich zu Tage. Seit alters hat man auf die Vervollkommnung des medizinischen Studiums nach allen Seiten hin vortrefflich gesorgt, damit dem praktizierenden jungen Arzt nicht zu viele Opfer in der Gesellschaft anheimfielen. Was aber hat man getan, um den angehenden Erzieher auszurüsten mit dem Notwendigen, damit er sich nicht zu sehr versündige an den jugendlichen Seelen? Vielleicht liegt die Erklärung darin, dafs die Fehler, die bei der Ernährung des körperlichen Organismus begangen werden, sich in den meisten Fällen sogleich rächen, während bei der Elastizität des geistigen Organismus lange Zeit verborgen bleiben kann, was an ihm gesündigt worden ist. Auch ist der Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung auf dem vielverschlungenen geistigen Gebiet sehr oft nicht nachweisbar, so dafs der Erzieher, der Fehler begeht, nicht so leicht zur Verantwortung gezogen werden kann, wie der Jünger des Äskulap, den überdies die Geschäftsrücksicht zu besonderer Vorsicht mahnt. Wann werden sämtliche deutsche Universitäten Lehrstühle für Psychologie und Volkserziehung (Pädagogik) erhalten? —

sprechen, nicht blofs auf körperlichem, sondern auch auf geistigem Gebiet. Hier aber beruht die Verarbeitung des Nährstoffes auf der Verbindung desselben mit bereits vorhandenen ähnlichen Bewufstseinsinhalten. Nur da kann wirklich von geistigem Wachstum in gesunder Weise die Rede sein, wenn der vorgelegte Stoff der vorhandenen geistigen Kraft entspricht.

Selbstverständlich mufs neben der Qualität auch die Quantität in Betracht gezogen werden. Wie der Magnet abstöfst, wenn ihm zuviel zugemutet wird, und wie seine Kraft abnimmt, wenn er zu wenig zu tragen hat, so wird auch die geistige Kraft nur dann langsam und stetig zunehmen, wenn die Portionen, die gereicht werden, qualitativ und quantitativ der Aufnahmefähigkeit entsprechen. Aber auch in diesem Betracht haben unsere Lehrpläne oft gefehlt und fehlen noch, indem sie Massen von Bildungsgütern einsetzen, die Fracht von hundert Kamelen, wie Kant sagt, in dem Wahne, dafs das Einstopfen massenhaften Wissens schon geistige Kraft bedeute. Man bedenkt nicht, wieviel Qualen, wieviel Unlust man damit in unsere Schulen hineinträgt für Lehrer und Schüler. Man erinnere sich unserer Religionslehrpläne, der biblischen Geschichten, des Katechismus, der Sprüche, der Lieder und Psalmen usw., die alle gelernt sein wollen. Wahrlich, der Mensch mufs von Haus aus viel Religion besitzen, sonst hätte sie dieser sündhafte didaktische Materialismus, der auf dem Grundsatz steht: viel hilft viel, längst ausrotten müssen. Zwar ist mancherlei Beschränkung eingetreten, vielfach hat man sich bescheidenerer Forderungen befleifsigt, aber immer drückt noch die Fülle des Stoffes und vieles steht noch am unrechten Platz!

Diese Stoffüberhäufung stammt u. a. aus dem falschen Streben nach möglichster Vollständigkeit in den einzelnen Lehrfächern, weil Anhäufen von Wissen als Hauptaufgabe gilt, und die grundlegenden Forderungen des erziehenden Unterrichts unbekannt sind. Und dafs mancherlei verfrüht wird, kommt von einer falschen Strömung her, die in der Gegenwart hervortritt und dahin geht, den Schüler möglichst frühzeitig in alles Wissenswerte hineinzuführen, um Zeit zu gewinnen. Auch das ist grundfalsch und dem Streben nach geistiger Gesundheit direkt zuwider laufend. Ein sprechendes Beispiel hierfür ist z. B. die Einführung in das kopernikanische System. Bei dem Unterricht kommt es gewifs darauf an, dafs der Schüler bestimmte Dinge kennen lernt, aber gar nichts darauf, dafs er sie möglichst früh erfährt. So kann man ihm nach den jetzigen Lehrplänen nicht zeitig genug die Anschauung von der scheinbaren Bewegung der Sonne rauben. Wozu? Nur um Worte an die Stelle zu setzen. Denn das tritt ein, wenn man dem Kind das heliozentrische System in einer Zeit nahe legen will, wo es noch gar kein Verständnis dafür haben kann. Es gewinnt dieses erst mit einem späteren Alter. Die Geschichte der mathematischen Geographie kann den Fingerzeig geben, wann es nötig ist, zum Verständnis aller weiteren Entwicklung in die Behandlung der betreffenden Materien einzutreten. Jede Antizipation aber birgt notwendig Erschwerungen in sich, die durch nichts weiter begründet werden können, als durch die Sucht, den Schüler möglichst schnell in alles Wissenswerte einzuführen, gleichviel ob man ihm damit ein gut Teil des jugendlichen Paradieses raubt. So müssen wir also vor allem verlangen, dafs die Lehrpläne sich frei halten von jeder Überstiegenheit, Überfülle und Verfrühung der Lehrstoffe.

Der Überfüllung unserer Lehrpläne kann ja freilich auch durch ein rationelles Lehrverfahren gesteuert werden. (S. Art. Formal-Stufen.) Wenn Wert gelegt wird auf einen Geist und Gemüt bildenden Unterricht, so darf nicht die Masse des Stoffes ausschlaggebend sein, sondern allein die Möglichkeit einer gründlichen und tiefgehenden Behandlung. Wenn freilich die Schulinspektion nur darauf sieht, dafs die vorgeschriebenen Pensen durchgejagt werden, so kann der Lehrer vielfach nicht anders, als bei der alten Lehrweise bleiben, die in Dozieren und Auswendiglernen besteht, um die Fülle des Stoffes zu bewältigen. Vor allem mufs darum der Lehrer, der durch seinen Unterricht erziehen will, bewahrt werden vor einem Zuviel des Lehrstoffes im Lehrplan. Nur soviel darf eingestellt werden als der Schüler bei gründlicher Behandlung auch wirklich verdauen kann. Nur

dies vermittelt wahrhaft geistige Bildung und gewährleistet die geistige Gesundheit. Lernen, was Dinge bedeuten, ist immer heilsamer und notwendiger als lernen, was Worte heifsen. Die Überfülle des Stoffes führt aber mit unabweisbarer Nötigung zum Wortunterricht. Denn auf die Grundlage alles gediegenen Wissens, auf die äufsere und innere Anschauung der Dinge zurückzugehen, kostet Geduld und Zeit. Über den Reiz immer neuer Mitteilungen seitens des Lehrers wird die psychologisch notwendige Kettenfolge des Lernprozesses oft vernachlässigt, der Schüler zum Wortemachen verleitet und zu der Einbildung verführt, als wüfste er Sachen, während er nur Worte plappert, als hätte er Brot, während er nur Steine hat. So führt der überfüllte Lehrplan zum Verbalismus und zum didaktischen Materialismus. (S. Dörpfeld, Der did. Mat. Gütersloh, Bertelsmann. S. d. Art. Verbalismus.) Der rationelle Lehrplan, der das Formal-Prinzip der Stoff-Auswahl streng vor Augen hat, wird solche Fehler vermeiden.

b) Das Material-Prinzip. Haben wir als erste Bedingung für die Stoffauswahl den Satz kennen gelernt: Nur der Stoff wird das Interesse des Kindes tiefgehend und nachhaltig erregen können, der der kindlichen Fassungskraft oder der jeweiligen Apperzeptionsstufe des Kindes genau entspricht, so müssen wir doch bekennen, dafs diese Bestimmung allein noch nicht ausreicht. Denn um die geeigneten Stoffe auszuwählen, könnte man meinen, man solle z. B. aus der gesamten Weltliteratur, aus dem Bildungserwerb, den die Völker des Erdkreises aufgestapelt haben, alles das zusammensuchen, was gerade der erziehende Unterricht nötig hat. Es würden sich demnach römische und griechische Bestandteile neben ägyptischen und chinesischen, moderne neben antiken, vaterländische neben ganz fremden Stoffen zusammenfinden, wenn man eben nur darauf bedacht ist, etwas der kindlichen Fassungskraft gemäfs auszuwählen. Und in der Tat kann man heute derartige Forderungen hören.

Dies dürfte aber abgesehen davon, dafs dadurch ein merkwürdiges Sammelsurium entsteht, einem Grundsatz entgegenarbeiten, der im Begriffe des sittlichen Charakters eingeschlossen liegt. Unser Zögling soll dereinst im Leben sich betätigen können; er soll an den Aufgaben, welche die Gegenwart an ihn stellt, selbsttätig an seinem Teile mitarbeiten. Und zwar ist dies die Gegenwart seines, nicht eines beliebigen Volkes — solange wenigstens, als die Menschheit noch in eine Reihe individuell verschiedener Nationen zerfällt. Um aber in die Gegenwart seines Volkes selbsttätig eingreifen zu können, mufs er diese selbst zunächst nach allen ihren Richtungen gehörig begreifen lernen. Daher würde als nächste Forderung für die Gestaltung des Lehrplans diese erhoben werden müssen: Wähle den gegenwärtigen Kulturstandpunkt des Volkes und suche denselben bei dem Zögling nach allen Seiten hin zu rechtem Verständnis zu bringen. Dann wird der selbst den Platz finden können, wo er mit seiner Arbeit im Sinne einer sittlichen Persönlichkeit einzutreten befähigt ist.

Dies wäre ganz gut, wenn nur die eben aufgestellte Forderung der erstgenannten, welche die Fassungskraft des Kindes zu berücksichtigen gebot, schnurstracks zuwider liefe. Denn die Gegenwart unseres Volkes zeigt so verwickelte Verhältnisse, dafs es die gröfste Ungereimtheit bedeutet, wollte man damit den kindlichen Geist nähren. Man würde sehr bald finden, dafs bei Stoffen, die wegen ihrer Kompliziertheit, die sie nach jahrhundertlanger Arbeit erhalten mufsten, das Interesse der Kinder sich nimmermehr entwickeln kann. Damit aber würde von vornherein das Ergebnis des Unterrichts in Frage gestellt und dem Unterrichtsziel direkt entgegengearbeitet. Denn es ist nicht zu leugnen, dafs die zeitliche Nähe dem Schüler psychologisch fern liegt, während das zeitlich Ferne wegen seiner gröfseren Einfachheit und Durchsichtigkeit für ihn das psychologisch Nahe bedeutet. Diese Tatsache weist uns also von den schwer varständlichen Verhältnissen der Gegenwart zurück in die Vergangenheit, um hier unsere Hebel anzusetzen.

Dazu nötigt uns aber auch folgende Erwägung. Die Gegenwart ruht auf der Vergangenheit. Wer nun für die Zukunft etwas Gutes und Bleibendes zu bewirken wünscht, mufs es an die Gegenwart knüpfen, die allein aus der Vergangenheit recht zu verstehen ist. Die Forschung des Gelehrten,

die Werke des Dichters und Künstlers, der Fleifs des Handwerkers und Fabrikanten — all' ihre Tätigkeit strömt in ihren Ergebnissen zusammen in dem, was wir nationale Bildung nennen. Diese ist der Sammelpunkt des Volksgeistes und Volkslebens: ihre Pflege, ihre sorgsame Bewahrung, dafs sie von der erreichten Höhe nicht herabsinke, sondern als Ganzes der künftigen Generation in ihrem vollen Werte überliefert werde, das ist die Aufgabe des erziehenden Unterrichts. Aber diese Aufgabe kann nicht erfüllt werden durch Darbietung der jetzigen Kulturhöhe, sondern allein durch Zurückgehen auf die früheren, einfacheren Verhältnisse, von wo ab der Fortschritt der Kulturarbeit seinen Ausgangspunkt nahm.

Nicht mit einem Male steht der Mensch auf der Höhe der Entwicklung, sondern nur allmählich durch stetige harte Arbeit ringt er sich zu reicheren Vorstellungskreisen, zu feinerem Gefühlsleben und energischen sittlichen Strebungen durch. Auch das Volk stand nicht mit einem Male auf seiner Kulturhöhe, sondern dazu bedurfte es einer langen, unermüdlichen Anstrengung, um von einfachen zu reicheren Verhältnissen, von leichten zu immer schwierigeren Aufgaben und Arbeitsproblemen aufzusteigen. So können wir auf der einen Seite der Einzelentwicklung eine Reihe von Entwicklungsstufen beobachten (s. den Art. Alterstypen) und auf der Seite der Volksentwicklung ebenfalls gewisse Entwicklungsstufen; erstere können als Apperzeptions-, letztere als Kultur-Stufen bezeichnet werden. (S. d. Art. Gesamt- und Einzelentwicklung.) Der Gedanke liegt nun nahe, dafs man versuchen solle, beide Reihen, die individuell-persönliche mit ihren begrenzten, aber wachsenden Vorstellungen, Wünschen, Neigungen und Strebungen zu den historischen Entwicklungsstufen mit ihrem geistigen, stetig sich mehrenden Kulturinhalt so zu stimmen, dafs die jeweilige Apperzeptionsstufe immer aus der ihr entsprechenden Kulturstufe ihre Nahrung zöge. Das Wachsen der Persönlichkeit soll an dem Werden der Kultur-Arbeit des Volkes genährt werden. Das würde zugleich das Interesse in tiefgehender Weise erregen, denn nicht das Gewordene, sondern das Werdende ruft ein tieferes Interesse hervor.*) An diesem aufsteigenden Ganzen könnte der sittliche Charakter sich allmählich entwickeln — selbstverständlich unter stetiger Zuhilfenahme aller übrigen Erziehungsfaktoren, vor allem eines reichen, gut geleiteten Schullebens — könnte der einzelne in das Verständnis der Gegenwart hineinwachsen, in der er mit der Kraft einer sittlichen Persönlichkeit, ausgestattet mit historischem Sinn, zu wirken berufen ist.

Das Programm für die Auswahl der Lehrstoffe dürfte also in grofsen Zügen genommen zunächst so sich gestalten:

Auswahl der Lehrstoffe

A. Formal-Prinzip	B. Material-Prinzip
Subjektiv	Objektiv
Entwicklungs-Stufen des Einzelnen	Entwicklungs-Stufen der Gesamtheit
Psychologie	Historie

Didaktik.

c) Historischer Rückblick. Dieses Programm geht in seinem Kern auf Pestalozzi zurück. Er hatte danach gestrebt eine vollkommene, allen Rücksichten entsprechende Regelmäfsigkeit der Reihenfolge aufzufinden als das durchgreifende Mittel, allem Unterricht die rechte Wirkung zu sichern. Das gleiche Ideal verfolgte Herbart, ein echter Nachfolger Pestalozzis. In seinen Briefen und Berichten an Herrn von Steiger in Bern (1797—1800, s. Art. Herbart), in seinen Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien 1801, dann in dem kleinen, höchst gedankenreichen Aufsatz: Über die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung 1804 (Ausgabe von Kehrbach, I. Bd., Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann]) gewinnen wir feste Anhaltepunkte für sein Lehrplanprogramm, das eine Ausgestaltung der Pestalozzischen Forderung in der Anwendung auf das Gymnasium sein sollte. Es besteht in Kürze darin, dafs die Entwicklung der Kultur, ein Aufsteigen von den Alten zu den Neueren dem Entwicklungsgang des Schülers in aufsteigender Linie dargeboten werden soll: von den Griechen zu den Römern, von da in das Mittelalter und in die neuere Zeit! Diesen historischen Gang will er allerdings nur

*) »Wenn man die Dinge von vornherein in ihrem Werden beobachten kann, so gibt dies die beste Betrachtungsweise.« (Aristoteles.)

angewendet wissen auf die historisch-humanistischen Fächer, die der Bildung der Teilnahme gewidmet sind, nicht auf die naturkundliche Seite, die die Bildung der Erkenntnis verfolgt. (Vergl. Päd. Studien 1885, 2. u. 3. Heft.)

Unter den Schülern Herbarts förderten die Lehrplanfrage Dissen, Thiersch, Kohlrausch und Brzoska (Mitteilungen aus der Göttinger pädag. Gesellschaft und Über die Notwendigkeit pädag. Seminare usw.). Vor allem aber Ziller (Grundlegung zum erz. Unterr., Allg. Pädagogik, Leipziger Seminarbuch und Jahrbücher des Vereins für wissensch. Päd.). Er folgt Herbart in folgenden grundlegenden Gedanken: 1. Für den werdenden Menschen ist das Werden der menschheitlichen Kultur, insofern es im Licht der sittlichen Beurteilung dargestellt und aufgenommen wird, von absolutem Interesse. Deshalb ein chronologisches Aufsteigen von den älteren zu den neueren Stufen. 2. Der Betrachtung sollen klassische, der Jugend zugängliche Darstellungen zu Grunde gelegt werden. 3. Nur grofse und zusammenhängende Stoffe erregen die Teilnahme in genügender Tiefe und können charakterbildend wirken. »Die grofse sittliche Energie ist der Effekt grofser Szenen und ganzer unzerstückter Gedankenmassen.« (Herbart.) 4. Die Entwicklungsstufen des jugendlichen Geistes sind genau zu berücksichtigen; ihnen sind die kongenialen Lehrstoffe aus der Kulturgeschichte zuzuweisen.

Diese Forderungen wandte Ziller vor allem auf den Lehrplan der Volksschule an, den er in folgender Weise bestimmte: (Materialien zur speziellen Methodik S. 20 f.)

Lehrplan der Volksschule

1. Schuljahr:	Volks-Märchen von Grimm	Leben Jesu in erbaulicher Form
2. „	Robinson nach Defoe	
3. „	Patriarchen — Deutsche Heldenzeit. Thür. und Nibel. Sagen	
4. „	Jüdische Heldenzeit (Moses, Richter); Deutsche Königsgeschichte	
5. „	Das Davidische Königtum — Barbarossa bis Rudolf von Habsburg	
6. „	Das Leben Jesu (Propheten) — Reformation — Friedr. d. Gr.	
7. „	Apostelgeschichte (Briefe d. N. T.) — Profane Gesch. d. Altertums.	
8. „	Abschl. Wiederholung des Katechismus — Freiheitskriege — Wilhelm I.	

(Vergl. I, IV, XII, XIII, XIV, Jahrbuch des Vereins f. wiss. Päd., vor allem 1869, 1—17.) Diesem Lehrplan liegt die Annahme eines feststehenden Parallelismus zwischen Einzel- und Gesamtentwicklung zu Grunde, ein Gedanke, dem auch Willmann nachgegangen ist (Päd. Vorträge; Der element. Gesch-Unt. Die Odyssee im erz. Unt. Lesebuch aus Homer, Herodot, Livius; Didaktik als Bildungslehre I, S. 72 ff.) Vor allem auch Th. Vogt (Erläuterungen zum XII. Jahrb. d. Vereins f. wiss. Päd. S. 114 f. Vergl. Vaihinger, Naturforschg. u. Schule 1889, S. 93. Ferner das 1. Schulj. 7. Aufl. Leipzig, Bredt). Vogt gibt a. a. O. folgende Übersicht:

Entwicklungs-Stufen

Theoret. Entw.		Prakt. Entw.	
Individ.	Gesamth.	Individ.	Gesamth.
1. Phantas. (Mögl.)	Myth. (Dicht.[ep.])	Blinde Unterwerfung (Geb.)	Heldenzeit (patr. geordn.)
2. Tatsächl. (Wirkl.)	Histor. (Hist.)	Willige Unt. (Freie Bew.)	Staatenbildg. (ges. geordn.)
3. Reflekt. (Notw.)	Philos. (Denker.)	Moral Unt. (Autor. d. Id. Selbstaut.)	Durchbildg. des Lebs. (zweckm. geordn.)

Über die Gestaltung des Lehrplans für die einklassige Schule s. d. betr. Art. von Hollkamm in diesem Handbuch. Ferner sind Hartmann (Sächs. Schulzeitung 1887, S. 128 ff.); Lange, Über Apperzeption. 4. Aufl. S. 169 f.; O. W. Beyer, Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule. Leipzig 1885; »und die Schuljahre« (Leipzig, Bredt) der Lehrplanfrage weiter nachgegangen, sowie die Hefte: »Aus dem Pädagog. Universitäts-Seminar zu Jena (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann], Heft 1—11). Zillig, Lehrplan für die Volksschule. Efslingen 1894. XXVII. und Fack im XXVIII. Jahrbuch. S. auch »Erläuterungen«. Jetter, Anti-Normallehrplan und Sätze zur Lehrplantheorie. 1895. Hartmann, Beiträge in den Berichten über die Bürgerschulen in Annaberg.

4. **Die Berücksichtigung des Nebeneinander der Lehrstoffe im Lehrplan.** Die Theorie des Lehrplans hat aber nicht nur die Aufeinanderfolge

der einzelnen Lehrstoffe zu berücksichtigen, sondern ebenso das Nebeneinanderstehen. Nur so kann eine einheitliche Gestaltung des gesamten Lehrstoffs, eine wahrhafte Organisation des Lehrinhalts erreicht werden, wenn die inneren Wechselbeziehungen der einzelnen Disziplinen zu ihrem Rechte gelangen. Darauf läfst sich das bekannte Lessingsche Wort beziehen, dafs man den Zögling aus einer Scienz in die andere sehen lassen müsse, darauf die Forderung Herbarts, den Fugen nachzugehen, in denen das menschliche Wissen zusammenhängt. Von ihm ist dann auch eine nachhaltige Wirkung nach dieser Richtung hin ausgegangen.

Durch die eingehende Analyse des Bildungsgehaltes der Gegenwart erhält man eine Anzahl von Reihen, die nebeneinander herlaufend die verschiedenen Seiten der Kulturtätigkeit eines Volkes darstellen. Diese Reihen, historisch-genetisch angelegt, decken die Entwicklung der einzelnen Wissenschaften in ihren Hauptstadien auf. So viele Hauptseiten die nationale Kulturarbeit aufzeigt, so viele werden auch im Lehrplan in den einzelnen Schulwissenschaften zur Mitteilung bereitgestellt, und zwar in der Weise, wie sie im Geiste der vergangenen Generationen allmählich entstanden und gewachsen sind.

In diesen Reihen, die nebeneinander herlaufen, ist nun ein ungeheurer Reichtum von Anschauungen und Begriffen niedergelegt. Es fragt sich, ob der Schülergeist nicht unter dieser Last erliegt, zumal wenn die verschiedenen Reihen aufgeteilt werden an verschiedene Fach-Lehrer, die alle ihren Ehrgeiz darein setzen, möglichst viel Wissensmaterial aus ihrem Fache in den jugendlichen Köpfen aufzuhäufen, getrieben vielleicht auch durch den Blick auf die Inspektion, die im Hintergrund droht. Was mufs die Folge dieses Aufspeicherns isolierter Gedankenmassen, die immer nur eine bestimmte Wissensphäre umfassen, sein? Zerrissenheit und Mangel an Zusammenhang; ein Wissenswust von Einzelheiten, die sich fortwährend hemmen und Unklarheit erzeugen. Aber schlimmer als die intellektuelle ist die moralische Schädigung der Jugend. Denn wenn der Lehrplan nur darauf angelegt ist, Massen von Einzelwissen in den Köpfen zu erzeugen, liegt die Gefahr nahe, dafs der Wissenserwerb als das Einzige und Höchste angesehen wird. Der Gedanke, es in einzelnen Fächern herrlich weit gebracht zu haben, mufs zu Dünkel und Überhebung führen, wenn nicht die Willensbildung von der Familie aus in rechten Bahnen gehalten wird.

Wollen wir den Wert des Unterrichts nicht nur nach der Seite der Wissens-Überlieferung bemessen, sondern wollen wir seinen Einflufs auf die gesamte Geistes- und Charakterentwicklung lebendig machen, so dürfen wir uns nicht dabei beruhigen, nur gut angelegte Stoffreihen nebeneinander in den Lehrplan einzustellen, sondern wir müssen der Frage nachgehen, in welchen Beziehungen diese Stoffreihen zueinander stehen, wie sie zueinander stimmen. Sie sollen ja in den Schülergeist eingehen, sollen ihn bereichern und zur Bildung der Persönlichkeit beitragen.

Dabei kann es aber niemals gleichgültig sein, was miteinander ins Bewufstsein eintritt, was im Lauf einer Woche alles den jugendlichen Geist beschäftigen, wie es zusammengehen, was als das Hervorragende zu bestimmender Macht sich entfalten soll. Die Verbindung der Lehrfächer mufs an der Lösung des Problems teilnehmen, die Einheit der Person mit der Vielheit der Unterrichtsstoffe zu vereinigen, ihre Ergebnisse zu einem Gesamteffekt zu verschmelzen, der mit Beziehung auf das Erziehungsziel nur ein ethischer sein kann.

Stellen wir uns das Persönlichkeits-Ideal, wie es die Ethik zeichnet, vor Augen, so bemerken wir vor allem, dafs sein Gegenteil innere Zerrissenheit ist. Nur wo innere Sammlung, Besinnung und Zusammenwirken der geistigen Kräfte vorhanden ist, nur da können wir von innerer Einheit sprechen, der ersten Voraussetzung der Persönlichkeit. Die ethische Grundlage aller Erziehertätigkeit fordert vom Lehrplan eine solche Ordnung, nach der die Konzentration der Lehrstoffe als Vorbedingung erscheint für die Konzentrierung der geistigen Kräfte. Aber hierzu nötigt ebenso eine psychologische Betrachtung. Zwar ist unser psychischer Mechanismus an sich schon konzentrierend tätig in dem Zusammenschlufs des Gleichen und Ähnlichen, in der Assoziation des Gleichzeitigen und Aufeinanderfolgenden. Aber doch würde

man der konzentrierenden Kraft unseres Vorstellungslebens zu viel zutrauen, wenn man annehmen wollte, dafs von selbst das Auseinanderliegende zusammenginge, dafs von selbst die wertvollen Verbindungen bleibender Art sich festsetzten, dafs von selbst alles Unausgeglichene aus unserem Bewufstsein ausschiede. Nein, abgesehen von dem assoziierenden Lehrverfahren, mufs schon ein konzentrierender Lehrplan dem Bestreben des Erziehers entgegen kommen, das auf den Zusammenschlufs des Verwandten, Zusammengehörigen und Wertvollen in dem Bewufstsein des Schülers gerichtet ist.

Wie aber kann der Lehrplan diesen Forderungen gerecht werden? Zunächst durch Beseitigung aller unnützen Zerteilungen eines und desselben Lehrgebietes. Warum mufs z. B. der Religions-Unterricht zerlegt werden in Biblische Geschichte, Katechismus, Kirchenlied, Spruch usw.? Warum die Fächer der Muttersprache und die naturwissenschaftlichen Disziplinen künstlich auseinander reifsen? (S. Art. Gruppenunterricht.)

Ferner — und dies ist das Wichtigere — kann durch geeignete Verbindung der Lehrfächer untereinander, die Bedingungen zur Vereinigung der Gedankenkreise im Schüler hergestellt werden. Diese Verbindung wird von selbst durch die kulturgeschichtliche Richtung des Unterrichts nahe gelegt. Wenn es sich darum handelt, in der Seele der Jugend eine Reihe aufsteigender Kulturbilder auszumalen, so wird nicht nur die Geschichte, sondern es werden auch die übrigen Fächer an dieser Arbeit teilnehmen müssen, da erstere nicht alles allein besorgen kann. So wird der Zeichenunterricht in Verbindung mit Bildbetrachtung die künstlerische Betätigung eines Zeitalters vorführen, die Geographie den Schauplatz kennen lehren, die Naturwissenschaften die äufseren Arbeitsbedingungen, mit denen die betreffende Zeit zu rechnen hatte. Das konzentrierende Lesebuch aber (s. d. Art.) wird vortreffliche Hilfe in dem Zusammenschlufs dieser Farben zu einem Gemälde leisten können.

Aufser dem direkten, kulturgeschichtlichen Anschlufs kommen dann noch indirekte Verbindungen in Frage. Die Verknüpfung mit dem führenden Gesinnungsstoff braucht nicht immer eine unmittelbare zu sein; auch eine durch neue Vermittlungsreihen gebildete Verknotung dient dem Zweck des reihenförmigen Ausbaues des jugendlichen Gedankenkreises. (S. Art. Reihenfolgen und ihre Bedeutung.) Dadurch wird jedes äufserliche Anklebeverfahren, das die Konzentrationsidee oft in Mifskredit gebracht hat, von vornherein vermieden. Nicht darum kann es sich handeln, jede methodische Einheit in einem Fach ängstlich an eine andere aus dem führenden Stoffe anzugliedern, sondern die geschichtlich zusammengehörigen Gruppen müssen wohl verbunden werden, da sie die Träger, den Haupt- und Grundstock des werdenden Gedankengebäudes im Zögling ausmachen. Dahinein mündet auch alles, was aus Heimat, Erfahrung und Schulleben dem Schüler zufliefst. So bilden zunächst die historisch-humanistischen Fächer eine zusammenhängende Gruppe, die wieder in Unterabteilungen sich gliedert. Ebenso die naturwissenschaftliche Seite des Lehrplans. Beide Hauptgruppen aber werden zusammengehalten in den vier ersten Schuljahren durch den gemeinsamen Beziehungspunkt: die Heimat; in den folgenden aber durch den Begriff der Kulturarbeit, wie sie sich sowohl auf dem Gebiet der inneren, wie der äufseren Vervollkommnung abspielt. Das menschliche Handeln sieht sich nach zwei Seiten hin an Beschränkungen gewiesen: 1. an die sittlichen Musterbilder und 2. an die Natur der Dinge. Die Gebundenheit an die sittlichen Ideen beschränkt das Handeln in seinen Zwecken; die Gebundenheit an die Natur der Dinge in seinen Mitteln. Neben diesen Beschränkungen liegen aber auch zugleich wesentliche Hilfen. Beides mufs den Zöglingen mit wachsender Klarheit zum Verständnis gebracht werden: 1. die Schranken und Hilfen, wie sie in den sittlichen Ideen begründet sind, den gesellschaftlichen und den Individual-Ideen und 2. die Schranken und Hilfen, wie sie in den Naturverhältnissen begründet sind. Dadurch, dafs das Leben in der Natur angesehen wird vom Standpunkt der menschlichen Zwecke, ordnet sich die naturkundliche Betrachtung in den kulturgeschichtlichen Gang ein.

Von diesen grofsen Gesichtspunkten

Grundlinien zu einem Lehrplan für ei

(Entworfen im Pädagogisch

A. Allgemeiner Unterbau (Allgemei

Zeit	A. Historisch-humanistische Lehrfächer (Menschenleben)								
	I. Gesinnungsunterricht		II. Kunstunterricht				III. Sprachunterricht		
	Biblische Geschichte	Profan-Geschichte	Singen	Zeichnen	Modellieren	Turnen	Lesen	Aufsatz und Grammatik	Schreiben
I. Schuljahr Sm. 16Std. Wt. 18Std.	Heimatlicher Vorkursus: Wochenandachten. Feier des Weihnachtsfestes in der Schule	Eine Auswahl Grimmscher Märchen [1. Schuljahr 7. Aufl. Leipzig, Bredt]	Das »1. bis 4. Schuljahr« [Stiehler, Das Lied als Gefühlsausdruck. Altenburg, Pierer, 1890]	Malendes Zeichnen. Lebensformen im Anschluſs an den Gesinnungs- und heimatlichen Unterricht [Konrad Lange, Künstler. Erziehung]	Praktische Beschäftigung im Anschluſs an die Sachgebiete und zur Fortführung der Kindergartenarbeit	Fortführung der Spiele des Kindergartens. Neue Laufspiele auch mit Beziehung auf die Erzählungsstoffe. Ordnungsübungen bei Aufstellung zu diesen Spielen und Ausflügen. Einfachste volkstümliche Übungen. [Guts Muths, Spiele für die Jugend. Colozza, Psychologie und Pädagogik des Kinderspiels. Dr. Schmidt, Unser Körper]	[Lehmensick-Prinzip des Selbstfindens Dresden 1900]		
II. Schuljahr 20 Std.		Robinson [2. Schuljahr 4. Aufl.]					Robinson-Lesebuch, Leipz., Bredt [Lehmensick, »Lesen« in Reins Handbuch Langensalza]	Gramm. u. stilist. Vorübungen, Abschreibenlernen	Erlernen der Formen der Schreibschrift (lateinisch) gleichzeitig mit dem Lesenlernen
III. Schuljahr 22 Std.		Heimatliche (Thüringer) Sagen [3. Schuljahr 4. Aufl.]					Thüringer Sagen-Lesebuch [Leipzig, Bredt, 1904]	Stilistischer Anschauungsunterricht [Leipzig, Lüttge 1899], Nachschreiben und Aufschreiben	
IV. Schuljahr 24 Std.		Nibelungen (Gudrun) [4. Schuljahr 3. Auflage]				Volkstümliche Übungen mit Beziehungen auf die Nibelungen. Turnerische Laufspiele. Freiübungen: Bewegungselemente der volkstümlichen Übungen und des Schwimmens, auch an Reck, Barren, Schwebebaum. Feste Ordnungsformen	Lesebuch für das 4. Schuljahr		
	B. Obere Volksschul								
V. Schuljahr 26 Std.	Kulturhistorischer Aufbau: Altes Testament: Auswahl aus: Patriarchen, Moses, Richter, Könige,	1. Von Hermann bis Otto I. [5. Schuljahr 3. Aufl.] [Fritzsche, Bausteine]	[Löwe, Stellung des Gesangunterr. im XXVI. Jahrbuch des Vereins f. wissenschaftl. Päd. 1894 und die Schuljahre 4 bis 8]	Rom. Kunstperiode (Heimatl. Anknüpfung) Anschauung Darstellung (Natur)	Formen im Anschluſs an den Zeichen-Unterricht Rein, Bildende Kunst und Schule. Dresden 1902	Volkstümliche Übungen mit Berücksichtigung der Ritterzeit. Lauf- und Ballspiele, charakteristische Freiübungen: Bewegungselemente des Einzel- u. Massenkampfes. Ordnungsübungen: Aufstellung; Wechsel während der Freiübungen. Massenturnen an den Geräten. Wanderungen. [Maul: Anleitung für den Turnunterricht in Knabenschulen]	Der Lesestoff wird auſser der Schülerbibliothek entnommen: 1. dem konzentrierenden Lesebuche [Lesebücher für die Schuljahre, Leipzig, Bredt], 2. dem biblischen Lesebuche (Schulbibel), 3. dem Quellenlesebuche für Geschichte (Richter, Rude u. a.), 4. der Sammlung historischer Gedichte (Leipzig, Bredt)	Erlebnisdarstellung (Sätze verändert)	Erlernen der Schreibformen des zweiten (deutschen) Alphabetes
VI. Schuljahr 28 Std.	Propheten, Leben Jesu [Reukauf, Heyn, Evangelischer Religions-Unterricht]	2. Von Otto I. bis zur Reformation [6. Schuljahr 3. Aufl. Staude und Göpfert, Präp.]		Gotische Zeit Anschauung Darstellung (Natur)				Vergleichung (Gliederung verändert)	
VII. Schuljahr 30 Std.	Leben Jesu, (Thrändorf-Meltzer)	3. Von der Reformation bis Friedr. d. Gr. [7. Schuljahr 3. Aufl. Hermann und Krell, Präp.]		Renaissance (Mittelalt.) Anschauung Darstellung (Natur)		Volkstümliche Übungen und Spiele nach Parteien unter Spielkaisern. Massenturnen bei den Freiübungen und an den Geräten im Wechsel mit Riegenturnen oder Vorturnen. Militärische Ordnungsübungen. Märsche mit eignem Musikchor. Öffentliche Vorführungen unter künstlerischer Gruppierung des Jahresstoffes an patriotischen Festtagen für alle Schuljahre. [Jahn, Deutsche Turnkunst. Dr. Schnell, Spielhandbücher. Dr. Koch, Erziehung zum Mute]		Beschreibung (Standpunkt verändert)	Üben beider Alphabete Geschäftsaufsätze usw.
VIII. Schuljahr 32 Std.	Apostelgeschichte Paulus [Thrändorf, Apostelgeschichte], Kirchengeschichte bis Luther (Auswahl)	4. Von den Freiheitskriegen (Fr. Revolut.) b. 1870/71, Wiederaufrichtung des deutsch. Reichs [8. Schulj. 3. Aufl., Stoll, Geschichtl. Lesebuch XIX. Jahrh. Hamburg 1900]		Renaissance (Neuere Zeit) Anschauung Darstellung Zeichnen n. d. Natur Itschner, Künstl. Erz.				Schilderung (Themafassung verändert)	

achtklassige Volksschule in Thüringen

Universitäts-Seminar zu Jena)

Volksschule, 1.—4. Schuljahr)

B. Naturwissenschaftliche Fächer (Naturleben)

I. Erdkunde			II. Naturkunde		III. Mathematik		
Mathemat. Geographie	Phys. Geographie	Schulreisen	Technisch-wirtschaftliche Reihe	Beobachtungsreihe	Raumlehre	Rechnen	Handarbeit
Beobachtung von Stand und Bewegung der Gestirne. [Finger, Heimatkunde, Heckenhayn, Methodisches Lehrbuch, Diesterweg, Populäre Himmelskunde]	Wanderungen u. Beobachtungen in der nächsten Umgebung [Scholz, Heimatkunde, in Reins Handbuch. H. Harms, Vaterländische Erdkunde, Tischendorf, Präparat., Prüll, Deutschland, Fritzsche, Handbuch für den erdk. Unterricht]	[Scholz, Schulreisen Heft 5 des Päd. Seminars zu Jena]	Heimatliche Beobachtungen (Schulgarten) [Mifsbach, Der Schulgarten im Dienste der Volksschule, Pädagog. Bausteine, 4. Heft. Maennel im 3. Seminarheft Jena. Sigismund, Die Familie als Schule der Natur; Leipzig, Keil 1857. Seyfert, Der gesamte Lehrstoff, Leipzig. Laukamm, Tierkunde und Pflanzenkunde, Meifsen]		[Martin und Schmidt, Raumlehre nach Formengemeinschaften, Dessau 1898. Zeifsig, Formenkunde; Pickel-Wilk, Geometrie der Volksschule, Dresden 1901]	Zahlraum von 1 bis 10 (Addition, Subtraktion) [Tröltzsch Rechenbrett]	Fortführung der Arbeiten des Kindergartens, Schulgarten, Praktische Beschäftigung
						Zahlraum von 1 bis 100 Die vier Grundrechnungsarten [Einmaleins; Rakow, Rechentafeln]	
	Heimat, Saaltal, Unstruttal, Karte der Heimat, Karte der Sagenschauplätze	Saaltal, Unstruttal				Zahlraum von 1 bis 1000	
	Thür. Wald, Thüringen, Rheingebiet, Donaugebiet, (Süddeutschland). [Harms, Vaterl. Erdkunde]	Thüringer Wald				Unbegrenzter Zahlraum	

5.—8. Schuljahr

Mathemat. Geographie	Phys. Geographie	Schulreisen	Technisch-wirtschaftliche Reihe	Beobachtungsreihe	Raumlehre	Rechnen	Handarbeit
Krümmung der Erdoberfläche, Jahreszeiten Siehe 7. Schulj. 3. Aufl.	(Nord- u. Mitteldeutschland), Wesergebiet, Elbgebiet, Oder- und Weichselgebiet [Kutzen, das Deutsche Land]	Harzgebirge	Wald, Wiese u. Feld (Ackerbau: Getreidebau, Obstbau, Weinbau) Kleidung und Nahrung	[Beyer, Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule. Leipz. 1885. Seyfert, Arbeitskunde. Leipz. 1902. Partheil und Probst, Naturkunde I—III. Dessau. Conrad, Präparat. z. Physik-Unterr. Dresden. Schmeil, Lehrbuch der Zoologie 1899, der Botanik 1902]	Würfel, rechteckige Säule, dreis. S. Quadr. Säule 6s. S., 8s. S., 6- u. 8s. Pyr., Abgest. Pyr.	Die vier Grundrechnungsarten mit gemischten und dezimalen Zahlen	Im Sommer: Arbeit im Schulgarten. Im Winter: Arbeit in der Schulwerkstatt. Anschlufs an die Sachfächer, sowie an Mathematik. [Arbeit von Scholz, im 3. Seminarheft, S. 7 ff. Beyer, Naturwissenschaften in der Erziehungsschule 1885. Handarbeit der Knaben. Reins Handbuch der Pädagogik, Langensalza 1902]
	Alpen, europäische Mittelmeerländer, Schweiz, Österreich-Ungarn	Rhöngebirge	Haus (Kleinbürger, Hausbau, Bergbau, Handwerke) Wohnung		Kongruenzsätze, Kreisberechnung, Walze	Bruchrechnung	
Entfernung und Gröfse der Gestirne	Aufsereuropäische Erdteile	Luther-Stätten: Eisleben, Mansfeld, Magdeburg, Wittenberg	Wasser (Grofsbürger, Verkehrsmittel, Gesundheitslehre) Verkehr		Kegel, Kegelstutz, Pythagor. Lehrsatz	Die sog. bürgerlichen Rechnungsmethoden und Arten. [Hartmann, Der Rechen-Unterr. Teupser, Wegweiser z. Bildung heimatl. Rechenaufgaben. Leipzig 1899. Teupser, Rechenhefte; Dresdner Rechenhefte 1901]	
Abschlufs der mathematischen Geographie	Preufsen, Skandinavien, Frankreich, Niederlande, Rufsland, England, das deutsche Reich, Kolonien 7. Schuljahr. 3. Aufl.	Leipzig und Erzgebirge	Erde als Lebensgemeinschaft (Elektrizität, Magnetismus) Gesundheitslehre		Kugel, Kegelmantel, Ellipse. Verhältnissätze, goldener Schnitt		

aus mufs dann in die Einzelarbeit eingetreten werden, die darin besteht, für jede Schulwoche den durchzuarbeitenden Lehrstoff in Konzentrations-Tabellen übersichtlich vorzulegen. Die ersten Versuche hierzu sind in den Heften »Aus dem Pädagog. Universitäts-Seminar zu Jena«, namentlich im 3. Heft, Anhang, zu finden (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann]; ferner in der »Praxis der Erziehungsschule« von Dr. Just-Altenburg; im Leipziger Seminarbuch 3. Aufl. (Dresden, Kämmerer); im Weimarer Seminarbuch (Weimar, Böhlau); in den Lehrproben und Lehrgängen von Fries und Menge (Halle, Waisenhaus).

Auf solche Weise soll der Lehrkörper jeder Klasse daran gewöhnt werden, immer die Lehrstoffe in ihrer Verbindung zu überblicken und das Verständnis ihrer Verwandtschaft den Schülern nahe zu bringen. Die Konzentrations-Tabellen treten dem Atomismus im Lehrplan entgegen, indem sie dem Gedanken Ausdruck geben wollen, dafs der Lehrplan nicht ein mechanisches Gebilde nebeneinander liegender Stoffreihen, ein Aggregat zufälliger Stoffmassen, sondern ein Lehrplansystem sein soll, vergleichbar einer organisierten Materie. Das wird der Fall sein, wenn man immer im Auge hat: 1. den sittlichen Endzweck aller Unterweisung, 2. die Zusammenstimmung der psychologischen und der historischen Stufenfolge, und damit 3. die innere Wechselbeziehung der Unterrichtstoffe. (Vergl. d. Art. Konzentration.)

5. Grundzüge zu einem Lehrplan-Entwurf für eine achtklassige Volksschule Thüringens. Auf Grund der dargelegten Richtlinien ist vorstehender Lehrplan entworfen worden, der allerdings nur die äufsersten Umrisse enthält, aber doch wohl das Streben deutlich erkennen läfst. 1. die historisch-genetische Aufeinanderfolge der Lehrstoffe und 2. ihre Gruppierung nach ihrer inneren Zusammengehörigkeit und Verwandtschaft als grundlegende, bestimmende Prinzipien zu befolgen.

Zur Erläuterung sei noch hinzugefügt, dafs die vier ersten Schuljahre als Vorbereitung für Erfassung der historischen Stoffe anzusehen sind. Sie bewegen sich durchaus auf heimatlichem Boden; wenn auch die Robinsonerzählung des zweiten Schuljahres aus diesem Rahmen herauszufallen scheint, so sei doch daran erinnert, dafs das Phantasiebild der Robinson-Insel durchweg aus heimatlichen Anschauungen aufgebaut wird. Das vierte Schuljahr bildet den Übergang zu den geschichtlichen Stoffen, die nun vom fünften bis achten Jahr das Hauptthema der Unterweisung bilden. Die vorausgegangenen Stufen haben den kindlichen Geist soweit vorbereitet, dafs er zur Erfassung der biblischen und der vaterländischen Geschichts-Erzählungen übergehen kann. Denn die Volksschule hat sich auf die nationale Geschichte zu beschränken, alles übrige der ergänzenden Privatlektüre überlassend und den späteren Jahren (s. d. Art. Jugendliteratur und Schülerbibliothek). Mit dem geschichtlichen Gang geht der Zeichenunterricht als Kunstunterricht in elementarer Sphäre streng Hand in Hand, immer den Ausgangspunkt von heimatlichen Kunstgegenständen nehmend. Ebenso folgt die geographische Anordnung der Flufsgebiete, Länder usw. genau der geschichtlichen Entwicklung. Darauf nehmen auch die Schulreisen Bezug, die mit in den Lehrplan eingestellt sind. Ebenso mündet in diese historische Reihe der naturkundliche Unterricht ein, indem er in einer Reihe den wirtschaftlich-technischen Fortschritt zur Anschauung und Bearbeitung bringt, während eine zweite sog. Beobachtungreihe das nötige Ergänzungsmaterial, namentlich aus der Botanik und der Zoologie, berücksichtigt. Raumlehre und Rechnen sind in dem vorliegenden Lehrplan nur nach den fachwissenschaftlichen Fortschritten vorgeführt; die sachlichen Unterlagen werden aus dem heimatlichen Anschauungs- und Erfahrungskreis sowie aus den behandelten Sachgebieten entnommen.

Damit erfüllen wir eine Reihe von Forderungen, die Dörpfeld in seiner Theorie des Lehrplans aufgestellt hat, gehen aber dadurch über ihn hinaus, dafs wir dem historisch-genetischen Prinzip die führende Rolle im Lehrplan zuerkennen, aus dem gleichsam von selbst die konzentrierende Betrachtung der Unterrichtsmaterien sich ergibt. Bemerkt sei noch, dafs mit der beliebten Anordnung nach »konzentrischen Kreisen« (s. d. Art.) der vorliegende Lehrplan durchweg gebrochen hat. Solange

vom Schulregiment dieser falsche Gesichtspunkt aufrecht erhalten wird, kann kaum auf eine Besserung unserer Lehrpläne gehofft werden. Wo sie aber doch versucht wird, müssen Kompromisse geschlossen werden, die oft nur zu sehr geeignet sind, die prinzipiellen Forderungen abzuschwächen oder zu verdunkeln.

6. Lehrplan für höhere Schulen. Wenn im vorstehenden gezeigt werden konnte, dafs die Lehrplan-Arbeit auf dem Gebiet des Volksschulwesens theoretisch und praktisch ein gutes Stück weiter gerückt ist, so dafs der Einflufs dieser Bemühungen in der Praxis der Volksschulen bereits hie und da deutlich hervortritt, so mufs andrerseits hervorgehoben werden, dafs auf dem Gebiet der höheren Schulen die Lehrplan-Arbeit stark im Rückstand sich befindet. Dies hängt offenbar einesteils mit der Unsicherheit zusammen, unter der die höheren Schulen bisher gelitten haben, andernteils an der traditionellen Abgeschlossenheit der geltenden behördlich festgesetzten Lehrpläne. Eine weitere Schwierigkeit ergibt sich aus der unglückseligen Tatsache, dafs unsere höheren Schulen einer rein äufserlichen Forderung gerecht werden müssen in der Ausfertigung des Berechtigungsscheines für den einjährigen Militärdienst nach Absolvierung der Unter-Sekunda. Hierdurch wird der Lehrplan der höheren Schulen nach einem rein äufserlichen Gesichtspunkt in zwei Teile zerspalten, deren künstliche Zusammenfügung besonderer Überlegung bedarf. Für den Didaktiker, der von idealen Gesichtspunkten ausgehend nur die Frage nach den besten Bildungswegen im Auge hat, kann allein der geschlossene Bildungsgang einer Schule als eine einheitlich und innerlich zusammenhängende, stetig fortlaufende Kette von Bildungselementen in Betracht kommen, die ethisch und psychologisch begründet eine notwendige Reihenfolge darstellen. Aber wie weit sind die Lehrpläne unserer höheren Schulen davon entfernt! Mit Recht hebt Willmann in seiner Didaktik (I, S. 88) hervor: »Unsere Lehrpläne leiden nicht an Unwissenschaftlichkeit, sondern an unorganischer Aufschichtung des Wissenstoffes, an Mangel der didaktischen Gliederung.« Wie kann das auch anders sein, wenn nicht auf die Stimme der Didaktik gehört, wenn sie nur als eine Summe von handwerksartigen Kunstgriffen geschätzt wird. Auch Frick konnte nur die Ansicht Willmanns bestätigen: »Die sog. Lehrpläne unserer höheren Schulen, wie sie in den Programmen derselben veröffentlicht werden, gleichen mehr den Lektionskatalogen einer Universität, als einem wirklichen Lehrplan; sie sind in Wahrheit eine Sammlung von Fragezeichen, die auf lauter ungelöste didaktische Probleme und Aufgaben hinweisen.« (Lehrproben und Lehrgänge, XII, S. 2.) Bei dem geringen pädagogischen Interesse, das in den Kreisen der höheren Schulen anzutreffen ist, weil sie zumeist nur als »Lernschulen«, nicht als »Erziehungsschulen« aufgefafst werden, darf man sich nicht wundern, wenn man sich bei der Auswahl und Sichtung von Stoffen beruhigt, wie sie die Überlieferung gezeitigt hat; wie man gar nicht daran denkt, diese Stoffe auf ihren inneren Wert hin zu prüfen und ihrem inneren Zusammenhang mit den übrigen Bildungselementen des Lehrplans nachzugehen. Dies rührt wohl auch daher, dafs die didaktischen Lehrbücher für höhere Schulen in dem wichtigen Puhkte der Lehrplantheorie den Leser mehr oder weniger in Stich lassen; sie behandeln wohl die spezielle Didaktik, an der Hauptsache aber, dem organischen Aufbau der Bildungselemente mit Rücksicht auf das Erziehungsziel und die Kulturarbeit des Volkes, gehen sie zumeist schweigend vorüber. Daher bleibt es dabei, dafs man die Lehrgänge der einzelnen Fächer wohl ins Auge fafst, um einen möglichst vollständigen Extrakt in jeder einzelnen Wissenschaft für sich herzustellen, aber das Ganze der Lehrplanarbeit im Dienste der Charakterbildung übersieht man dabei vollständig. (S. Th. Vogt, 29. Jahrbuch d. V. für wissenschaftl. Päd. S. 275 ff.)

Die Anregungen, die von Herbart ausgegangen waren (vergl. namentlich: Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien), kamen weniger den Gymnasien als den Volksschulen zu gute. Erst als der Direktor der Franckeschen Stiftungen zu Halle, Dr. Frick (s. d. Art.) der Herbartischen Pädagogik näher trat, kam die Lehrplanfrage der höheren Schulen etwas mehr in Flufs. Frick selbst gab in seinen »Lehrproben und Lehrgängen« (Halle, Waisen-

haus-Buchhandlung) mehrere Beiträge (vergl. Heft V, Aphorismen zu einer Theorie des Lehrplans; XII. Allgem. Gesichtspunkte f. eine didaktische Stoffauswahl und Beispiel einer Stoffauswahl für d. Lehrplan d. Gymnasien, Heft 28, Unmafsgebl. Vorschläge), die an einzelnen Punkten die Lehrplanfrage in Angriff nahmen, um nach und nach weiter vorzudringen und die umfassende Arbeit zunächst durch Einzeluntersuchungen zu fördern. In der Frickschen Sammlung von Abhandlungen gab dann Prof. Kármán in Budapest heraus »Beispiel eines rationellen Lehrplans für Gymnasien, ebenso legte Prof. Schiller in Giefsen einen Lehrplan vor. (Heft 3 und 4.) An dem Gymnasium zu Jena wurden ebenfalls Arbeiten in Angriff genommen, die auf eine Umgestaltung des Lehrplans hinzielten (s. d. Progr. aus d. Jahren 1893 und 1894 Dr. Merian-Genast). Ferner ist zu beachten die Didaktik von Willmann und die Schrift des Gymnasialdirektors Dr. Loos in Wien: Der österreichische Lehrplan im Lichte der Konzentration, Wien 1892. (Vergl. W. Toischer, Theor. Päd. und allg. Did. in Baumeisters Handbuch II, 1, München 1896.) Vor allem haben die Jahrbücher des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik die Lehrplanfrage im Geiste einer rationellen Didaktik gefördert. (Nach dem Tode Zillers herausgegeben von Prof. Vogt in Wien.) In den 38 bisher erschienenen Bänden und ihren »Erläuterungen« liegt ein reiches Material vor, aus dem vorzügliche Bausteine für die Gestaltung der Lehrpläne an den höheren Schulen gewonnen werden können.

Von der Durchführung des historisch-genetischen Prinzips, das gerade für die höheren Schulen besonders fruchtbar sich erweisen könnte, da hier ein weiterer Rahmen zur Verfügung steht, ist man in der Praxis freilich noch sehr weit entfernt, da man in den führenden Fächern (Religion, Geschichte, Deutsch) sich nicht davon trennen kann, den gesamten Stoff mindestens zweimal zu durchlaufen, das eine Mal in kürzerer und elementarer, das andere Mal in erweiterter und vertiefter Weise, obwohl gerade in diesen Fächern bereits Versuche vorliegen, die zu einem weiteren praktischen Ausbau geradezu auffordern. (S. die Arbeiten von Dr. Thrändorf [Religion], Dr. Bliedner [Deutsch], Menard [Zeichnen] in den Jahrb. d. Vereins für wiss. Päd., ferner Rein, Das Zeichnen im Gymnasium in den Schriften des d. Einheitsschulvereins, Hannover, V. Heft, 1889, Dr. Reukauf, Philos. Begründung des Lehrplans d. ev. Rel.-Unt. an höheren Schulen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann], 1892.) Darnach würde in den äufsersten Umrissen der Lehrplan in folgenden Fächern sich etwa so gestalten:

I. Religionsunterricht. 1. Alttestamentliche Vorstufe. Patriarchen, Richter, Könige — stark gekürzt; vergl. das 6. und 7. Heft: Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) — und Propheten. Lehrtext: Altes Testament (Schulbibel, s. d. Art.).

2. Stiftung der christlichen Religion. a) Leben und Lehre Jesu. (S. d. Art. Lebenjesuunterricht.) b) Apostelgeschichte. Lehrtext: Neues Testament.

3. Kirchengeschichte bis zur Reformation. Lehrtext: Kirchengeschichtliches Lesebuch.

4. Kirchengeschichte seit der Reformation. 1. Luther. (Auswahl seiner Schriften.) 2. Ph. J. Spener. 3. A. H. Francke. 4. Lessing. 5. Friedrich der Grofse. (Französische Encyklopädisten.) 6. Schleiermacher. 7. Friedrich Wilhelm III. 8. Wichern, Gustav-Adolf-Verein, Evangelischer Bund, Evang.-sozialer Kongrefs. Lehrtext: Dr. Thrändorf, Kirchengeschichtliches Lesebuch. Dresden, Kämmerer. Präparationen in den Jahrb. d. Ver. f. wissenschaftl. Päd. Band 22 u. ff. Dresden, Schambach.

II. Kunst- und Zeichen-Unterricht. Anschauungs- und Darstellungskursus: 1. Ägyptische, Assyrisch-Babylonische Kunst, 2. Griechische Kunst, 3. Römische Kunst. (Rudolf Menge, Einführung in die antike Kunst. Leipzig, Seemann.) 4. Deutsche Kunst: a) Romanischer Stil, b) Gotischer Stil, c) Renaissance mit ihren Ausläufern. (H. Grimm, Kunstgeschichte mittelst des Skioptikon. S. d. Art. Skioptikon.)

III. Im deutschen Unterricht würde ähnlich die Entwicklung der deutschen Literatur an Hauptrepräsentanten in aufsteigender Reihe vorzuführen sein. Keine Literaturgeschichte, wohl aber eine Literatur-Kunde

ist das Ziel. Letztere wird gewonnen an den Klassikern selbst, und zwar nicht beliebig durcheinander geschüttelt, sondern durch den Entwicklungsgang unserer literarischen Heroen selbst zusammengehalten, daher nach dem Durchlaufen der Vorstufen die Schüler eine Lessing-Zeit, ein Schiller-Jahr, ein Goethe-Jahr durchleben. (Vergl. Dr. Bliedner, Schillerlesebuch. Dresden, Kämmerer und XVII. Jahrb. d. Ver. f. wissenschaftl. Pädagogik.) Der Zusammenhalt des Ganzen aber wird auch hier einesteils durch den Geschichtsunterricht, andernteils durch die kulturgeschichtliche Richtung des gesamten Lehrplans am besten gewährleistet. Der Aufbau desselben stellt sich das Ziel, dem Schüler eine Reihe von Kulturbildern vorzuführen, zu denen die einzelnen Lehrfächer die nötigen Farben liefern. Dadurch gewinnt man grofse, zusammenhängende Gruppen von Stoffreihen und Gedankenkreisen, die der Vertiefung und Besinnung der Jugend die beste Nahrung geben können. Man arbeitet dadurch der Verflachung entgegen, dem encyklopädischen Notizenkram, der Überschätzung des Wissens. Aber freilich eine ungeheure Arbeit tut sich vor uns auf, die vieler tüchtiger Köpfe und rüstiger Hände bedarf.

In der angeführten Schrift von Dr. Loos wird Seite 44 darauf aufmerksam gemacht, welche Beziehungen zwischen den Lehrstoffen der Gymnasien sich ergeben. Es weisen solche auf: 1. Der grammatische Unterricht aller drei Sprachen. 2. Der grammatische Unterricht im Latein und Griechisch zum jeweiligen Autor. 3. Die Autoren untereinander. 4. Der Deutschunterricht zum altklassischen a) in formaler, b) in materialer Beziehung. 5. Lateinische und griechische Lektüre zum Geschichtsunterricht. 6. Das deutsche Lesebuch zum Geschichtsunterricht. 6. Das deutsche Lesebuch zum Geographischen. 7. Das deutsche Lesebuch zur Religion. 8. Der mineralogische Unterricht zum mathematischen usw.

Diese Anregungen müfsten nur weiter verfolgt und zunächst — wie Frick es sich dachte — in Einzelmonographien untersucht werden. Freilich dürfte das Grundprinzip: Historisch-genetischer Aufbau dabei nie verloren gehen; sonst gelangt man wohl zu Gruppierungen im einzelnen, aber nicht zu einer Organisation der gesamten Bildungselemente, die den höheren Schulen so reichlich zur Verfügung stehen. Die Konzentrierung der Lehrfächer mufs sich auch hier aus dem historisch-genetischen Prinzip von selbst ergeben.

7. Einige besondere Bestimmungen. 1. Jeder Lehrplan mufs individuell gestaltet sein, d. h. die grundlegenden Gedanken und Forderungen werden zwar in allen Teilen des Reiches allgemein anerkannt werden müssen, falls sie nur in sich begründet sind; ebenso werden eine Reihe von Unterrichtsstoffen in allen Lehrplänen gleichmäfsig wiederkehren, und doch dürfte eine einfache Übertragung eines Lehrplans von einer Stadt auf die andere, von einem Dorf auf das andere nicht zu rechtfertigen sein, und zwar einfach deshalb nicht, weil in jedem Lehrplan die heimatlichen Beziehungen und Bedingungen ausreichend zu Wort kommen müssen, wenn er überhaupt lebenweckend sein soll. Sowie das Lesebuch, wenn es recht eingerichtet ist (s. d. Art. Lesebuch) durchaus ein individuell-heimatliches Gepräge tragen mufs, so auch der Lehrplan, der aus dem heimatlichen Boden, aus seiner Geschichte und aus allem, was sich auf ihm abspielt, seine Kraft zieht, um von da für das Fernere und Entlegenere Verständnis und Sinn zu eröffnen. Dieser individuelle Lehrplan sollte der Stolz jeder Schule sein, denn er gehört ihr allein zu. Mit den anderen teilt sie die gemeinsamen Grundlagen; die individuelle Ausgestaltung nach ihren Bedürfnissen und heimatlichen Bedingungen ist ihr alleiniges Eigentum. (Vergl. z. B. Jetter, Schwäb. Sagen im Lehrplan usw. 29. Jahrbuch d. Vereins f. w. Päd. Dresden 1897.)

2. Die Ausarbeitung des Lehrplans ist darum nicht Sache des Schulregiments, sondern Sache des Lehrerkollegiums. Hierin liegt die Gewähr, dafs die individuellen Bedürfnisse einer Schule, die von heimatlichen Einflüssen veranlafst sind, zu ihrem Rechte kommen. Die oberste Schulbehörde wird auch hier sich darauf beschränken, regulierend und anregend zu wirken, aber nicht durch bürokratisches Eingreifen das Einzelleben der Schulen, das doch vor allem in den individuell-gestalteten Lehrplänen zu Tage tritt, unterbinden. Was das Schulregiment zu besorgen hat, ist vor allem dies: Aufstellung der Lehr-Ziele für

jede Schulgattung in den einzelnen Fächern und Prüfung, ob diese Ziele in rechter, geistbildender Weise erreicht werden. Die Lehrplanarbeit soll es ebenso wie das speziell methodische Verfahren den Lehrerkollegien überlassen. Denn nur wo Freiheit herrscht, kann sich Leben entfalten; wo die bürokratische Maschine sich Eingriffe in das Einzelne des Schulbetriebs vom grünen Tisch aus erlaubt, wird keine wahre Förderung erwartet werden können.

Mit der Lehrplanarbeit ist eine fortwährende Sichtung der Bildungselemente verbunden. (S. d. Art. Bildungswert der einzelnen Lehrfächer.) Dieser Sichtung wird immer etwas Subjektives anhaften, um so mehr, wenn sie nur von einem einzelnen vorgenommen wird. Deshalb ist die Forderung gerechtfertigt, die die Lehrplanarbeit einem Kollegium, der Zusammenarbeit mehrerer zuweist, da es auch gilt, in vorsichtiger und weitblickender Weise den Forderungen eines fortschreitenden Zeitgeistes gerecht zu werden. Denn das ist von vornherein klar: gänzlich abschliefsen können sich unsere Schulen nicht von den Zeitströmungen, nicht von den wissenschaftlichen Fortschritten. Wo sie es tun, verlieren sie an Leben, weil sie keine Fühlung besitzen zu den Forderungen der Gegenwart; sie können eine Zeitlang noch ein kümmerliches Dasein fristen, um dann zu verschwinden. In der Tat sind unsere Schulen mit ihren Lehrplänen auch immer der Zeit gefolgt, wenn auch in einem oft ziemlich weiten Abstand. Aber anders wird man es auch kaum wünschen können, wenn man nicht Neuerungen anheim fallen will, die man hinterher zu bereuen hat. So wird das konservative Element in unseren Lehrplänen immer vorherrschen müssen als ein gesundes und regulierendes; freilich darf es nicht zu einem reaktionären erstarren und jede berechtigte Neuerung abweisen, nur weil sie neu ist.

3. Dafs die Lehrplansache so langsam vorrückt, hängt aufs engste mit dem Mangel Pädagogischer Seminare und Übungsschulen an unseren Universitäten zusammen. Hier wären die natürlichen Experimentalstätten des erziehenden Unterrichts einzurichten. Die staatlichen Anstalten sind alle mehr oder weniger in der Freiheit der Bewegung durch Tradition und staatliche Vorschriften gebunden, während die Pädagogischen Seminare mit ihren Übungsschulen an der Universität, die aus Volksschul- und Gymnasialklassen zu bestehen hätten, an der Freiheit der Wissenschaft teilnehmend die geeigneten Mittelpunkte abgeben für die Förderung der Pädagogik und Didaktik, vor allem auch der Lehrplanfrage. Wieviel weiter würden wir in diesen Dingen sein, wenn nicht die Zentralstätten geistiger Bildung so häufig der Erziehungswissenschaft ablehnend und fremd gegenüber ständen, teils aus Unkenntnis, teils aus Übelwollen. Die Geschichte der Pädagogischen Universitäts-Seminare mit Übungsschulen ist eine Leidensgeschichte. Die Jahrbücher des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik wissen davon zu berichten. (Vergl. namentlich die Arbeiten des Professors Vogt in Wien in folgenden Bänden X, XX, XXI, XXIX.) Endlich dürfte wohl darauf hinzuweisen sein, dafs vieles von dem, was an Verbesserungen und Fortschritten in die Lehrplanpraxis unserer Schulen eingegangen ist, der Anregung und der Arbeit Pädagogischer Universitäts-Seminare zu danken ist, die das Glück hatten eine Übungsschule zu besitzen. (S. Dr. Bliedner, K. V. Stoy und das Päd. Universitäts-Seminar zu Jena. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann]). Ziller-Bergner, Spez. Didaktik, 3. Aufl. des Leipziger Seminarbuchs. Dresden, Kämmerer. Rein, Aus dem Päd. Universitäts-Seminar zu Jena. 12 Hefte. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann]. Rein, Am Ende der Schulreform? Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann].)

8. Schlufs. Fassen wir die Ergebnisse der vorausgegangenen Erwägungen zusammen, so können wir folgende Sätze als grundlegend für die Lehrplantheorie aufstellen:

1. Der oberste Erziehungszweck fordert die Bildung des sittlichen Charakters, dessen Wirksamkeit innerhalb der menschlichen Gesellschaft abhängig ist von der Kenntnis und dem Verständnis des Lebensinhaltes und der Lebensformen der gegenwärtigen nationalen Kulturarbeit.

2. Die Gegenwart unseres Volkes zeigt hoch entwickelte Verhältnisse in allen Beziehungen auf, in Kunst und Wissenschaft, in Technik und Industrie, da sie das Er-

gebnis einer aufsteigenden, jahrhundertelangen Entwicklung ist. Die Aneignung dieser umfangreichen, mannigfaltigen, reichgegliederten Kulturwelt bietet dem heranwachsenden Geschlecht, das die Verpflichtung übernimmt sie weiterzuführen, grofse Schwierigkeiten dar.

3. Diese Schwierigkeiten werden am natürlichsten dadurch gehoben, dafs das Werden der Einzelpersönlichkeit genährt wird an dem Werden der nationalen Kultur. Daran haftet ein nachhaltiges Interesse, das an den einfachen Verhältnissen früherer Zeiten sich entzündet und in steigendem Mafse das Gemüt gefangen nimmt. Also chronologisches Aufsteigen von den älteren einfacheren, zu den neueren verwickelteren Stufen und Verhältnissen. An diesem Lehrgang kann sich der einzelne sittlich und intellektuell ausbilden; kann er allmählich in das Verständnis der Gegenwart hineinwachsen, an deren Arbeit jeder im Sinne einer charaktervollen Persönlichkeit teilnehmen soll.

4. Der Lehrplan richtet sich also nach dem historisch-genetischen Prinzip, d. h. er sucht nach Mafsgabe der individuellen Entwicklungsstufen eine Auswahl von Kulturstoffen aus den Entwicklungsstufen der Gesamtheit zu treffen, die als klassische Typen dem Interesse des Zöglings dauernde Nahrung geben. Als grofse, ganze, in sich und mit anderen eng zusammenhängende Stoffgruppen vermögen sie am besten die Teilnahme der jugendlichen Geister zu wecken und festzuhalten.

5. Das Kernstück jedes Lehrplans jeder Erziehungsschule bildet Religion, Geschichte und Literatur, zusammengefafst als Gesinnungs-Unterricht und zusammengehalten durch die Beziehung auf den obersten Erziehungszweck. Die übrigen Fächer treten zu diesem Centralstück in angemessene, teils direkte, teils indirekte Beziehung entsprechend dem kulturhistorischen Fortschritt, so dafs aus dem bisherigen Lehrplanaggregat ein Lehrplansystem, ein organisches Geglieder von Lehrfächern und Bildungsstoffen entsteht.

So sucht der rationelle Lehrplan der Erziehungsschule, der niederen, mittleren und oberen, in gleicher Weise, wenn auch in verschiedenem Rahmen, die Kräfte der Geschichte der Jugenderziehung dienstbar zu machen. »Das Höchste, was die erwachsene Generation tun kann, ist dies, dafs sie den ganzen Gewinn der bisherigen Versuche dem jungen Nachwuchs konzentriert darbiete, sei es als Lehre, sei es als Warnung,« schrieb Herbart. Im gleichen Sinne fügen wir hinzu, dafs die ganze Macht des Besten, was Menschen je empfanden, erfuhren und erdachten, in geordnetem Lehrplan der heranwachsenden Generation dargeboten werden soll, um diese mit den religiös-sittlichen Ideen zu durchdringen und auf die Höhe der Gegenwart zu heben, deren Weiterführung ihr anvertraut ist.

Jena. W. Rein.

Lehrton

s. Form des Unterrichts

Lehrverfahren

s. Formalstufen

Lehrweise

s. Form des Unterrichts

Leibliche Erziehung

s. Körperpflege

Leichtsinn

1. Wesen. 2. Notwendigkeit der Bekämpfung. 3. Möglichkeit der Bekämpfung. 4. Art und Weise der Bekämpfung.

Den Leichtsinn bringt ein Augenblick
Oft um des ganzen Lebens Glück.

1. Das Wesen. Die Wahrheit dieses Wortes bestätigen Leben und Schule. Besonders gern verbindet sich Leichtsinn mit der Jugend: jugendlicher Leichtsinn, als wenn die Jugend ein Vorrecht hätte, leichtsinnig zu sein.

Der leichtsinnige Mensch nimmt alles leicht. Dafs ein Mensch etwas leicht nimmt, etwas auf die leichte Schulter oder auf die leichte Achsel nimmt, daraus kann man ihm nicht unter allen Umständen einen Vorwurf machen. Das Widerwärtige weniger schwer zu nehmen und über den Kummer des Lebens leichter hinwegzukommen, ist

Sache eines leichten Sinnes. Unsere Sprache unterscheidet also Leichtsinn von leichtem Sinn. Das ursprüngliche Wort für Leichtsinn ist Leichtsinnigkeit und bedeutet im 16. Jahrhundert soviel als leichter Sinn; gegen Ende des 17. Jahrhunderts schlägt diese Bedeutung um, und Leichtsinnigkeit oder auch Leichtsinn (zuerst bei Stieler 1691) ist von da ab der nicht überlegende Sinn, der auch ernste und wichtige Dinge in falscher Schätzung ihres Wertes leicht nimmt. Leichtsinnig zu sein, alles leicht zu nehmen, ist immer ein Tadel; dagegen einen leichten Sinn zu haben, ist eine beneidenswerte Mitgift; der leichte Sinn verweilt gern bei den Lichtseiten der Dinge, freut sich der Welt und ihrer Güter, geht frisch und froh an grofse Aufgaben heran und läfst sich durch trübe Erfahrungen auf die Dauer nicht niederwerfen; denn er ist eine schöne Frucht am Baum des Glaubens, der die Welt überwunden hat und fort und fort überwindet.

Ganz anders ist es mit dem Leichtsinn. Er ist in keiner Form einer liebenswürdige Erscheinung, in mancher von abstofsender Häfslichkeit. »Weil der Leichtsinnige alles leicht nimmt, kann ihn alles nur einen Augenblick fesseln. Der Leichtsinnige ist ganz Augenblicksmensch. Er lebt ganz für die Gegenwart und geht ganz in der Gegenwart auf, aber nicht, als wenn er die Gegenwart beherrschte, sondern die Gegenwart beherrscht ihn. Er wird hierhin gezogen und wird dorthin gezogen, gibt sich diesem Eindruck hin und gibt sich jenem Eindruck hin, aber er hat nicht die Kraft, das Heterogene zusammenzuhalten und einheitlich zu verarbeiten. Daher jene Unstetigkeit, welche den zu heftigen Andrang neu zuströmender Vorstellungen in die vorhandenen Reihen nicht einzuordnen vermag und darum sich bald von dieser, bald von jener neuen Vorstellung bestimmen läfst. Daher jener Mangel an Ernst, Gründlichkeit und Konzentration, jene Oberflächlichkeit, welche die notwendige Folge eines nur augenblicklichen Verweilens bei den Dingen ist. Daher jene Flüchtigkeit bei manchen Schülern, die, um nur nicht zu viel Zeit auf ihre schriftlichen Arbeiten zu verwenden, einfach Wörter auslassen, nachlässig schreiben oder Aufgaben übersehen, damit sie desto schneller vorwärts kommen und fertig werden. Daher jene Neigung zu häufigem Wechsel der Beschäftigung bei manchen Menschen, welche nichts ordentlich machen und sich damit entschuldigen, dafs sie zu viel zu tun haben.

Und fragt man, weshalb denn der Leichtsinnige nur den Augenblick festhalte, nur für den Augenblick lebe, so ergibt die Beobachtung als Antwort: Der Leichtsinnige will geniefsen. Der Leichtsinnige ist ein Augenblicksmensch, weil er ein Genufsmensch ist. Beneke gibt darum folgende Definition vom Leichtsinn: »Der Leichtsinn besteht im allgemeinen in nichts anderem als in der Überfüllung der Seele mit Lustspuren und in der Abwesenheit aller Unlustspuren.« Gewifs kann der Mensch die Güter dieser Welt geniefsen. Aber das Geniefsen wird zum Schaden für seine Seele, wenn er nichts Höheres kennt als das Geniefsen, wenn er im Genufs aufgeht. Der Mensch wird genufssüchtig, wenn seine Begierde zu geniefsen über die durch Natur, Vernunft und Pflicht gezogenen Grenzen hinausgeht. Der verlorene Sohn im Evangelium ist leichtsinnig, und sein Leichtsinn äufsert sich in Genufssucht. Man kann sich nicht vorstellen, dafs ein so liebevoller Vater dem Sohne berechtigte Genüsse versagt habe. Aber ein mafsvolles Geniefsen unter den Augen des Vaters genügt dem Genufssüchtigen nicht. Unumschränkt will er geniefsen, darum fordert er sein Erbe, darum drängt es ihn hinaus in die Weite, darum treibt es ihn in den Kreis gleichgesinnter Genossen, die den Genufs zum einzigen Inhalt ihres Lebens machen. Die Lust zu geniefsen kann sich auch in harmlosere Formen kleiden, und das wird bei der Jugend meist der Fall sein. Das gute Wetter reizt zum Aufenthalt im Freien, zum Spiel im Kreise munterer Gefährten. Nichts ist an sich berechtigter für das Kind als das Spiel. Aber es wird vom Übel, wenn es die Zeit des Kindes derart ausfüllt, dafs für die Arbeit nicht einmal bescheidener Raum bleibt. Es war ein grober Fehler der philanthropinistischen Pädagogik, dafs sie die Worte Arbeit und Anstrengung aus dem Lexikon der Kinder strich und dafür Spiel einsetzte. So richtig es einerseits ist, dafs nie eine Forderung gestellt werden darf, welche über die Kraft des Kindes

hinausgeht, so wäre es andrerseits ebenso töricht, wenn man zu spät den Begriff Arbeit in das Leben des Kindes einführen wollte. Es möchte den Übergang vom Spiel zur Arbeit nicht finden, wenn es nicht durch allmähliche Steigerung seiner Kraft und seiner Leistungen dazu fähig gemacht wäre. Nichts ist notwendiger für eine normale Entwicklung des kindlichen Körpers und Geistes als eine gute Ernährung. Aber es gibt einen Punkt, wo gute Ernährung zur Überfütterung wird und Unmäfsigkeit und Genufssucht die nächste Folge ist. Die Süfsigkeiten sind zum Geniefsen sonderlich für die Jugend da, und wir wollen sie ihr von Herzen gönnen. Aber welch widerwärtigen Anblick gewähren armer Eltern Kinder, die man die letzten Pfennige für Bonbons und Näschereien ausgeben sieht, während das liebe Brot im Hause fehlt. Als Kinder naschhaft, als Erwachsene Genufsmenschen, das ist vielfach die Entwicklung.

Der Leichtsinnige ist Augenblicksmensch, ist Genufsmensch, darum kümmert er sich nicht um die Folgen seines Tuns. Er handelt nach augenblicklichen Einfällen und überlegt nicht, was dabei herauskommt. Der augenblickliche Genufs ist ihm die Hauptsache, alles andere Nebensache. Um eines augenblicklichen Genusses willen, weil ihn der liebliche Geruch des Linsengerichts lockte, verkaufte Esau seine Erstgeburt, ohne sich die Tragweite seines Leichtsinns für sich und seine Nachkommen im geringsten klar zu machen. Es ist, als wenn die Begierde zu geniefsen zeitweilig den ganzen Menschen in Anspruch nimmt, alle anderen Kräfte lahm legt, jede Widerstandsfähigkeit aufhebt und auch das Urteilsvermögen zu ihren Gunsten beeinflufst. Gerade unter den Leichtsinnigen finden sich manche begabte Menschen. Und doch ist es merkwürdig, wie gerade sie in grofser Gefahr sind, den Mafsstab für die rechte Schätzung der Dinge zu verlieren. Wertlosem jagen sie nach, als wenn es das Wertvollste wäre, und wirklich Wertvolles behandeln sie, als wenn es keinen Wert hätte und nicht begehrenswert wäre. Jedermann weifs, dafs es lebensgefährlich ist, nach einer im Sonnenbrand vollendeten Bergbesteigung, wenn das Blut in höchste Wallung geraten ist, sofort etwas Eiskaltes zu trinken, und doch gibt es Leute, die trotzdem um eines augenblicklichen Genusses willen ihr Leben und ihre Gesundheit riskieren. Es ist gewöhnlich nicht allzuschwer, einem leichtsinnigen Schüler die verhängnisvollen Folgen seines Leichtsinns klarzumachen. Aber ebenso leicht schlägt er die Mahnungen und Warnungen seines Lehrers in den Wind, ebenso leichtfertig verscherzt er das Vertrauen seines Lehrers, um vielleicht für einen Augenblick in den Augen seiner Mitschüler als ein Held dazustehen. Jeder Mensch hat seinen Preis, für den er zu haben ist. Der Leichtsinnige ist für einen geringen Preis zu haben. Denn ihm fehlt, was den Mann zum Mann macht, die Stärke und Energie des Willens. Ein beliebtes Wort im Munde des Leichtsinnigen heifst: Einmal ist keinmal! Einmal darf ich es mir wohl erlauben, meine Arbeiten flüchtig und nachlässig zu machen, weil ich heute abend ins Theater gehen will. Am nächsten Tage wird wieder eine Kleinigkeit versäumt, weil ein Freund zu Besuch ist. Am 3. Tage ist ein Geburtstag in der Familie. Ein ordentlicher Schüler hätte am Tage vorher schon vorgearbeitet, aber unser Freund konnte da bereits seine Schuldigkeit nicht tun, wird also am Geburtstag selbst erst recht seine Pflicht nicht erfüllen: so wird aus dem »einmal ist keinmal« eine grofse Zahl von einmal, eine Verfehlung reiht sich an die andere und Willensstärke und Pflichtbewufstsein gehen darüber in die Brüche. Der Leichtsinnige weifs schliefslich nicht mehr, was er will, und selbst wenn er es wüfste, so könnte er es nicht ausführen. Sein Lebensweg ist ihm nicht als ein gerader vorgezeichnet, von dem er keinen Augenblick weder zur Rechten noch zur Linken abweichen darf, sondern hin und her, in Zickzacklinien geht sein Weg, und was im Augenblick am meisten Reiz für ihn hat, dem kann er sich nicht entziehen. Schlimm ist die Gedankenlosigkeit, nicht weil sie soviel wie Gedankenarmut überhaupt bedeutet, sondern weil sie keine Gedanken hat in Bezug auf das, was für den Augenblick notwendig ist. Schlimm ist die Schwächung des Urteilsvermögens, das nun in diesem Zustande alle Werte umwertet, aber viel schlimmer ist die Schwäche des Willens, der ohnmächtig am Boden liegt, von

Lüsten und Begierden geknechtet, der gelegentlich wohl noch Versuche macht, sich aufzuraffen, aber durch deren Mifslingen gleichgültig geworden oder verzweifelt, schliefslich davon absteht. So erscheint uns der Leichtsinnige: durch den augenblicklichen Genufs ganz hingenommen und darum um die Folgen seines Tuns unbesorgt, unfähig, die Dinge nach ihrem Werte zu beurteilen, noch unfähiger, sich zur Erstrebung wertvoller Dinge zu entschliefsen und so in steter Gefahr, seine Pflicht zu versäumen.

2. Notwendigkeit der Bekämpfung. Dafs der Leichtsinn bekämpft werden mufs, wird wohl kaum von jemand bestritten. Dafs die Schule dabei einen wichtigen Dienst zu leisten hat, sollte ebenso einleuchtend sein. Man meint nun wohl oft, wenn der Schule der Kampf gegen Leichtsinn nicht gelinge, so sei das noch nicht ohne weiteres bedenklich, denn das Leben mit seinem Ernst und seinen mannigfachen Erfahrungen werde schon das übrige tun, um diesen Fehler zu korrigieren. Zugegeben, dafs das Leben die beste Lehrmeisterin ist, aber sind nicht jedem beobachtenden Menschen so und so viele Fälle bekannt, wo Schüler mit ihrem Leichtsinn ins Leben hinaustreten und der erwartete regulierende Einflufs des Lebens ging spurlos an ihnen vorüber? Den Fesseln der Schulzucht entronnen, konnten sie die Fülle der Freiheit und den Mangel einer Leitung nicht vertragen und verdarben und verkamen. Weil also das Leben durchaus nicht immer nachholt, was die Schule versäumte, mufs diese schon auf das ernstlichste bestrebt sein, den Leichtsinn auszurotten, in dem erhebenden Bewufstsein, dafs, wenn ihr diese Arbeit gelingt, sie vielleicht ein Menschenleben vor dem Verderben bewahrt hat.

Man sollte aber auch bedenken, dafs Leichtsinn, wie er sich früh einstellt, so auch früh, so früh wie möglich bekämpft werden mufs. C. Fr. Bahrdt kommt in der »Geschichte seines Lebens, seiner Meinungen und Schicksale« auch auf seinen Leichtsinn als die Ursache seines verpfuschten Lebens zu sprechen. Er ist überzeugt, dafs die Neigung, alles leicht zu nehmen, bis in die ersten Jahre seines Lebens zurückreiche und dafs diese Neigung geweckt oder verstärkt worden sei durch einen Bedienten seines Vaters. »Ich bin gewifs, dafs er den Grund zu meinem Leichtsinn gelegt und mir es für mein ganzes Leben zum bleibenden Hange gemacht hat, mir stets frohe Aussichten zu bilden und bei allen Gegenständen der Zukunft nur die heitere, angenehme und reizende Seite zu sehen und für Schwierigkeiten und mögliche böse Folgen gar kein Auge zu haben.«

Der Leichtsinn gleicht der unheimlichen Krankheit des Krebses, der gerade heutzutage so viele Menschen zum Opfer fallen. Gelingt es nicht rechtzeitig, den Schaden zu erkennen und durch einen energischen operativen Eingriff ihn auf seinen Herd zu beschränken, so ist bald der ganze Mensch infiziert und an Rettung nicht mehr zu denken. Die Vorsteher von Rettungshäusern für verwahrloste Kinder klagen darüber, dafs ihre Arbeit deswegen so oft vergeblich sei, weil man die Erziehungsobjekte zu spät bringe, in einem Alter, in dem sich üble Gewohnheiten fast unausrottbar festgesetzt haben. Nur wenn man den Kampf gegen Leichtsinn früh beginnt, bietet er Aussicht auf Erfolg. Die Bekämpfung kommt schon manchmal in der Schule zu spät.

3. Möglichkeit der Bekämpfung. Es kann keinem Zweifel unterliegen, dafs eine Bekämpfung dieser Fehler in der Schule notwendig ist. Ist sie aber möglich? Herbart denkt in dieser Beziehung ziemlich skeptisch. »Der eigentliche Leichtsinn, der sich im Vergessen, in der Anordnung, Unstetigkeit, in den sog. Jugendstreichen zeigt, läfst keine radikale Heilung zu.« Wenn der Leichtsinn ein gewisses Stadium erreicht hat, dafs er anfängt, »sich in seinem Treiben zu gefallen und sich gegen Ordnung und Fleifs sträubt«, hält Herbart eine radikale Heilung für ausgeschlossen, und er stimmt darin mit Goethe überein, der seine diesbezügliche Meinung in die Worte gefafst hat: »Traue keines Lumpen Bufse!« So sehr man geneigt sein mag, Herbart recht zu geben, wenn man Menschen beobachtet, die durch Leichtsinn an den Rand des Verderbens gekommen sind und für alle Einwirkungen erziehlicher Art unzugänglich bleiben, so mufs man sich doch prinzipiell nach dem Vorbilde unseres Heilandes auf einen anderen Standpunkt stellen. Jesus hat auch die verlorensten Menschen nicht aufgegeben, sondern ist ihnen

auf Schritt und Tritt nachgegangen, ob sie sich wohl suchen und finden liefsen. Und in dem Gleichnis vom verlorenen Sohn hat er uns gezeigt, wie weit Leichtsinn den Menschen ruinieren kann, zugleich aber auch, dafs selbst in verzweifelten Fällen eine Umkehr möglich ist. Es ist mit Sicherheit anzunehmen, dafs der Sohn nach seiner Rückkehr ins Vaterhaus dauernd jene Willensschwäche überwunden hat, die ihn zum Spielball wilder Leidenschaften machte, dafs er jenen Ernst gewonnen hat, der nicht alles in gleicher Weise leicht nimmt, und dem die Arbeit nicht eine Last, sondern eine Lust ist. Damit hat der Herr Jesus uns Erziehern einen gesunden Optimismus empfohlen, der auch da noch hofft, wo scheinbar nichts mehr zu hoffen ist, mit dem wir uns anklammern an vereinzelte gute Erfahrungen, ohne dafs wir uns durch die Summe gegenteiliger Erfahrungen niederdrücken lassen.

Die Möglichkeit der Schule, den Leichtsinn zu bekämpfen, wird uns von einer anderen Seite noch mehr zum Bewufstsein kommen. Unsere »höheren« Schüler bringen einen verhältnismäfsig grofsen Teil ihres Lebens auf der Schule zu, wenn man den Aufenthalt auf den Vorbereitungsschulen für neunklassige Vollanstalten mit in Rechnung setzt, im Durchschnitt mindestens zwölf Jahre. Die Volksschule hat ihre Schüler acht Jahre, die mit dem Einjährig-Freiwilligenzeugnis ins Leben tretenden Zöglinge drücken wenigstens neun Jahre die Schulbänke. Weder Hochschule noch Militär, weder Bureau noch Werkstatt arbeiten solange an ihren Erziehungsobjekten, und auf keinem Gebiete ist die lange Dauer der Einwirkung von so einschneidender Bedeutung für nachhaltige Erfolge wie auf dem Gebiete der Erziehung, sonderlich wenn es sich darum handelt, Fehler wie Leichtsinn zu bekämpfen. Diese Arbeit läfst sich nicht von heute auf morgen machen, sondern ist eine sehr langsame Prozedur. Die Schule hat dabei den Vorteil, dafs sie fortwährend die Gedanken der Schüler auf ein bestimmtes Ziel konzentrieren kann, nicht blofs auf ein Hauptziel, etwa Bestehen des Abiturientenexamens, welches Ziel auch einem halbwegs fähigen Sextaner schon vorschwebt, sondern jede Klasse hat jedes Jahr ihr bestimmtes Pensum zu absolvieren, das jeder Schüler mit einer gewissen Sammlung seiner Gedanken und mit einem gewissen Aufwand von Fleifs erledigt haben mufs, wenn er zur Versetzung in die nächste Klasse reif sein soll. Welche Macht hat also die Schule schon in ihrer Organisation, um den Leichtsinn zu bekämpfen?

4. Art und Weise der Bekämpfung. Es fragt sich, wie sich nun die Bekämpfung des Leichtsinns im einzelnen gestalten werde, und da dürfte es sich aus praktischen Gründen empfehlen, die leichteren Fälle vorwegzunehmen. Der Leichtsinn erscheint manchmal bei der Jugend als eine Art Ausgelassenheit. Der Knabe fühlt überschüssige Kraft in seinen Gliedern, er möchte sich gern mit anderen Knaben messen, er tobt am liebsten mit gleichgesinnten Knaben draufsen im Freien umher. Natürlich geht es dabei nicht ohne Jugendstreiche ab, die in der Laune des Augenblicks ohne Überlegung der Folgen ausgeführt werden. Ausgelassene Knaben drängen sich zu Hause nicht gerade zur Arbeit, ein munteres Spiel hat mehr Reiz für sie als geistige Beschäftigung, und doch kann man sie nicht eigentlich faul nennen, ja, sie zeichnen sich nicht selten in der Schule durch einen ungestümen Eifer aus. Auf solche Knaben möchte man das Wort anwenden, das Comenius*) dem Themistokles in den Mund legt: »Wilde Füllen werden die besten Pferde, wenn sie nur recht gehalten werden« und das Wort Alexanders in Bezug auf den Bucephalus:*) »Was für ein Pferd verderben diese Leute, weil sie es aus Ungeschicklichkeit nicht zu behandeln wissen!« Wahr ist, dafs ausgelassene Knaben nicht immer richtig behandelt werden, wenn auch der Vorwurf des Plutarch an derselben Stelle*) hart erscheint, dafs »die Lehrmeister durch ihr Verschulden aus Pferden Esel machen, weil sie gerade und freie Menschen nicht zu beherrschen verstehen.« Dieser Vorwurf kann in seiner vollen Schwere die Schule schon aus dem Grunde nicht treffen, weil sie heute nicht wie die παιδαγωγοί zu Plutarchs Zeit das ganze Erziehungswerk allein zu vollbringen hat, sondern mit dem Hause als einem mindestens ebenso wich-

*) Johann Amos Comenius, Grofse Unterrichtslehre, herausgegeben und übersetzt von G. A. Lindner 1876, S. 74/75.

tigen Faktor rechnen mufs. Die Aufgabe ist hier, einerseits die Auswüchse der Ausgelassenheit zu verhindern und die Zügellosigkeit in ihre Schranken zu verweisen und andrerseits, das Frische und Kraftvolle, das als guter Kern dieser Art von Leichtsinn zu Grunde liegt, zu erhalten und für die Pflichterfüllung fruchtbar zu machen. Hier wird von seiten des Elternhauses häufig durch zu grofse Milde, indem man den Kindern ihren Willen läfst und durch zu grofse Strenge, indem man mit dem Unkraut auch das Korn ausrauft, gesündigt. Darum wird der Lehrer wohl manchmal berufen sein, in solchen Fällen einen Ausgleich herbeizuführen, zumal wenn die Ausgelassenheit ihre Kreise auch in das Schulleben hineinzieht. Dabei wird der verständige Lehrer bedenken, dafs auch die Zeit einen heilsamen regulierenden Einflufs ausübt, und diese Erwägung wird ihn verständnisvoll und geduldig den einzelnen Fall beurteilen lassen. In den schwierigeren Fällen, wo der Leichtsinn anfängt, Charakterfehler zu werden, bedarf es wohl häufig des ganzen Aufgebots aller Mittel, über die die Schule überhaupt verfügt und die entweder dem Gebiet des Unterrichts oder der Zucht angehören. Der Leichtsinn will für den Augenblick geniefsen. Der Genufs aber, der die Jugend am meisten lockt, ist das süfse Nichtstun. So verbindet sich Leichtsinn gern mit Trägheit. Der Schüler ist träge, weil er leichtsinnig ist. Wenn er nicht leichtsinnig wäre, würde er sich die Folgen seiner Trägheit klar machen und dann aufhören, träge zu sein. Jeder Schüler weifs, dafs dauernde Trägheit zur Nichtversetzung führen mufs und sein weiteres Verbleiben auf derselben Anstalt überhaupt in Frage stellen kann. Er müfste also in Erwägung dieses Tatbestandes sich doch sagen: es liegt in deinem eigenen wohlverstandenen Interesse, wenn du wenigstens das absolut Notwendige leistest. Der Leichtsinn läfst allenfalls diese Erwägung noch geschehen, aber über diese Erkenntnis hinaus darf es nicht kommen, dafür wird er schon sorgen, dafs sie nicht zur Tat wird. Der Mensch, der es überhaupt mit wichtigen Dingen leicht nimmt, wird es auch mit seiner regelmäfsigen Pflichterfüllung nicht ernst nehmen und in dem Mafse, als der Mensch sich regelmäfsiger Arbeit entfremdet, ist er für die Regungen des Leichtsinns disponiert und geneigt, seinen Sirenenstimmen zu folgen. So wird im folgenden gelegentlich auch von Trägheit die Rede sein, weil der Leichtsinn sich besonders gern in Trägheit äufsert.

Es fragt sich: wie kann zunächst durch den Unterricht der Leichtsinn bekämpft werden? Wie mufs der Unterricht beschaffen sein, der zur Lösung dieser Aufgabe etwas beiträgt? Soviel ist sofort klar: nur der erziehliche Unterricht kann in dieser Frage überhaupt eine Bedeutung haben. Nur wenn der Unterricht den Willen günstig beeinflufst durch das, was er mitteilt, hat seine Bundesgenossenschaft in diesem Kampfe Wert. Denn der Leichtsinn beruht im letzten Grunde auf einer Schwäche des Willens und wird in dem Mafse erfolgreich bekämpft, als es gelingt, den Willen zu stärken. Wenn der Unterricht es nur fertig bringt, eine Summe von Kenntnissen anzuhäufen, die dem Schüler ganz gleichgültig sind, bei denen es eben nur auf die Masse ankommt, ein totes Kapital zu sammeln, mit dem der Schüler auch nicht das Geringste anfangen kann, so vermag ein solcher Unterricht keine Hilfstruppen in den Kampf gegen den Leichtsinn zu schicken, sondern kann ihm nur Vorschub leisten. Wie kann ich von einem Durchschnittsschüler tagaus, tagein verlangen, dafs er sich zu Hause eine Summe von Kenntnissen einpauke, zu deren Erwerb ihm der Unterricht auch nicht die geringste Lust und Freudigkeit bereitet hat? Wie kann ich seine dauernde Hingabe an einen Zweck und ein Ziel und seine Aufmerksamkeit in Anspruch nehmen, wenn ich nicht verstehe, sein Interesse zu wecken? Ein Lehrer, der nicht Liebe zur Sache zu wecken versteht, trägt im Grunde die Schuld, wenn der Leichtsinn gemehrt, statt gemindert wird, indem er durch seinen nicht interessierenden Unterricht den Schülern Gelegenheit gibt, sich mit anderen als zur Sache gehörigen Dingen zu beschäftigen und sich zu zerstreuen. Es ist hier nicht der Ort, den Begriff Interesse eingehend zu erörtern, sondern nur seine Bedeutung als Kampfmittel gegen den Leichtsinn ins Licht zu setzen. Wenn der Lehrer es sich zum strengen Grundsatz macht, nie den

Schülern etwas Neues darzubieten, ohne an die vorhandenen Vorstellungen anzuknüpfen und sich ernstlich bemüht, alles den Schülern zum klaren Verständnis zu bringen, so ist deren Lust und Freudigkeit der Lohn, mit dem ihm seine Mühe vergolten wird. Wenn der Lehrer mit dem Gedanken Ernst macht, soviel wie irgend möglich den Schüler im Unterricht zur Mitarbeit heranzuziehen, indem er ihn nachdenken, suchen, finden, behaupten, zeigen, beweisen, urteilen läfst, sollte von dieser Basis aus nicht ein wirksamer Feldzug gegen Trägheit und Denkfaulheit unternommen werden können und damit zugleich gegen den Leichtsinn, denn wenn ein Mensch sich an Arbeit gewöhnt, kommt ein Höheres in sein Leben als Genufssucht, kommt etwas in sein Leben wie Pflichtbewufstsein, und das gibt ihm Kraft, manchen Versuchungen zum Trotz auf dem Wege der Tugend zu bleiben. Natürlich ist Voraussetzung, dafs nur solche Lehrstoffe behandelt werden, die jedem normalen Schüler ein dauerndes Interesse abnötigen müssen, und endlich darf niemals die Anwendung, die Beziehung des Lehrstoffes, soweit er Gesinnungsstoff ist, auf das Leben des Kindes versäumt werden. Auf jede Weise soll der Unterricht dafür sorgen, dafs die gewonnenen Resultate wirklich geistiges Eigentum der Schüler werden; nur dann können sie deren Gedankenkreis umgestalten. »Hieher gehört besonders die Übung des phantasierten Handelns, d. h. des Handelns in phantasierten, aber der Schülerindividualität naheliegenden Situationen.«*) Nur ganz stumpfe Schüler sind für nichts zu interessieren. Fast alle anderen Schüler sind in irgend einer Weise für irgend eine Sache zu gewinnen, und wenn nur irgendwo der Hebel erst angesetzt ist, kann von da aus das Interesse wachsen und auf andere Gebiete übergreifen.

Noch in anderer Weise, die sich am nächsten mit der Aufgabe der fünften formalen Stufe in der Herbart-Zillerschen Pädagogik berührt, kann der Unterricht Leichtsinn bekämpfen, nämlich einerseits durch Hervorhebung der bösen Folgen, die diese Fehler erfahrungsgemäfs nach sich ziehen und andrerseits durch Betonung der Vorzüge, die ein in sich gefestigter, zielbewufster Wille verschafft. Wenn von Kaiser Heinrich IV. und Alcibiades in der Geschichte die Rede ist, so kann ich an ihnen zeigen, wie hochbegabte Menschen, bei denen es der Jugenderziehung nicht gelungen ist, den Leichtsinn zu bändigen, statt ein Segen für ihre Mitmenschen zu werden, durch ihr unberechenbares Tun nur Schaden anrichteten. Und wiederum kann ich an anderen Beispielen, wo möglich aus ihrem eigenen Kreise, den Schülern zum Bewufstsein bringen, dafs Treue im Kleinen auch bei geringerer Begabung grofser Leistungen fähig ist. Man wird damit um so gröfseren Eindruck machen, je unauffälliger man verfährt und je mehr man den Ton des Moralisierens vermeidet.

Dazu gehört allerdings ein feiner Takt, aber ohne den ist eine rechte Erzieherpersönlichkeit überhaupt nicht denkbar. Sie, die Persönlichkeit, ist in der Erziehung das A und das O, darum wird man von der Persönlichkeit als solcher auch etwas für die Bekämpfung des Leichtsinns erwarten dürfen. Mehr als auf die Worte des Lehrers achten die Schüler auf sein Beispiel, mehr als durch seine Lehren und Mahnungen erzieht der Lehrer durch sein Vorbild. Auf leichtsinnige Schüler wird es heilsam wirken, zu beachten, wie ihr Lehrer stets überlegt redet, handelt und straft, immer die Folgen übersieht, nicht von Launen und Stimmungen abhängig ist, sondern durch ruhige, aber bestimmte Gleichmäfsigkeit seiner Entschliefsungen aller Vertrauen gewinnt.

Eine solche Persönlichkeit wird auch im stande sein, die Mittel der Zucht fruchtbringend gegen den Leichtsinn anzuwenden. Es widerspräche gründlich der Erfahrung, wollte man behaupten, dafs es möglich sei, schon durch Weckung des Interesses alle leichtsinnigen Schüler zu bekehren. Da wird es doch noch anderer Mittel bedürfen, um solche Zöglinge an Ordnung und Tätigkeit zu gewöhnen. Allemal, wo es sich um Gewöhnung handelt, ist dieses Ziel nur durch Konsequenz, unerbittliche Konsequenz zu erreichen. Nur Konsequenz kann mit einer gewissen Aussicht auf Erfolg den Kampf gegen Leichtsinn

*) Staude, Präparationen, Altes Testament, Einleitung S. XIII.

aufnehmen. Wir Lehrer hätten in der Schule nicht soviel mit diesen Fehlern zu tun, wenn wir konsequentere Eltern hätten, wenn namentlich Mütter nicht in übel angebrachter Nachsicht jene cupiditas novarum rerum grofsgezogen hätten, die nichts so scheut, als eine Sache gründlich zu machen. Darum ist nichts so wichtig als das Kind von früh auf an eine geregelte und geordnete Beschäftigung zu gewöhnen. Zunächst wird man ja das Kind mit Spielen seine Zeit hinbringen lassen. Aber auch da darf man schon nicht den kindlichen Launen die Zügel schiefsen lassen. Je planvoller, umsichtiger, vertiefter ein Kind spielt, um so leichter wird ihm der Übergang zu der Beschäftigung, die man Arbeit nennt, weil sie mit Ernst und Hingebung an den Zweck getan sein will, dem sie dient. Es erfordert viel Überlegung, viel pädagogische Weisheit, die Arbeit der Kraft entsprechend zu wählen, nicht zu hoch zu greifen und nicht zu niedrig, nicht zu viel und nicht zu wenig zu verlangen. Hat der Lehrer die feste Überzeugung, das rechte Mafs der Arbeit dem Schüler auferlegt zu haben, dann kontrolliere er, ob sie mit Fleifs und Treue angefertigt worden sei. Die Kontrolle ist aber nur wirksam zu handhaben in Verbindung mit dem Elternhause. Wo in einer Klasse die Eintragung der Aufgaben in Aufgabenbücher noch allgemein üblich ist, wird ein Schüler, der zum Leichtsinn und zur Trägheit neigt, wenn er weifs, dafs der Lehrer nicht kontrolliert, nur die ihm passenden Aufgaben eintragen, die anderen aber unterschlagen, um dann zu Hause dem kontrollierenden Vater zu sagen: »Ich bin fertig, mehr Aufgaben stehen in meinem Buche nicht drin.« Da mufs die Kontrolle des Lehrers einsetzen, und zwar täglich mufs er sich von der Richtigkeit der Eintragung überzeugen. Da unter normalen Verhältnissen die Zahl solcher Faulenzer und Schmuggler sehr gering ist, verursacht diese Einsichtnahme keinen nennenswerten Zeitverlust. In dem Mifstrauensvotum, das man den zu Kontrollierenden vor der ganzen Klasse ausstellt, liegt zugleich eine Vertrauensbezeugung für alle anderen Schüler der Klasse, die einer solchen peinlichen Aufsicht nicht bedürfen.

Eine gemeinsame Kontrolle wird für die Bekämpfung von Leichtsinn in der Schule auch insofern nicht ohne Gewinn sein, als der Lehrer durch genauere Kenntnis der Verhältnisse in den Stand gesetzt wird, ein richtigeres Urteil über den Ursprung und die Erscheinungsformen dieses Fehlers im einzelnen Fall zu gewinnen und auf Grund zutreffender Diagnose geeignete Mittel zur Abhilfe zu finden. Die Schule hält häufig einen Zögling für faul und zerstreut, den die Eltern für fleifsig und treu halten, und zwar gründen die Eltern ihr Urteil auf die Tatsache, dafs der Junge stundenlang zu Hause vor seinen Büchern sitzt. Da wird der Lehrer es für seine Pflicht halten, die Eltern über sachgemäfse Kontrolle zu belehren. Es wird nicht ratsam sein, wenn die Eltern trägen und zerstreuten Kindern den Befehl geben: »So, nun setzt euch hin und arbeitet!«, sondern man wird die Aufgaben teilen. 12 lateinische Verben zu morgen. Voraussetzung ist, dafs sie in der Schule gut eingelesen sind, so dafs auch die Schwächsten sie richtig und glatt lesen können. Die Uhr liegt auf dem Tisch. »In 10 Minuten kannst du sie!« Die Bestimmung der Zeit würde sich natürlich bei dieser Aufgabe nach dem Mafse der Gedächtniskraft richten. So wird man als Gegengewicht gegen Leichtsinn Sammlung und Konzentration der Gedanken auf ein Ziel zu erstreben suchen.

Zweifellos ist die Liebe zur Sache der edelste Beweggrund, der einen leichtsinnigen Schüler veranlassen kann, sich zu bessern. Alle anderen Beweggründe sind ethisch geringwertiger, aber damit noch nicht verwerflich. Die Liebe zur Sache wird häufig vermittelt durch die Liebe zu der Person, welche die Sache vertritt. Mancher Schüler hat für einen Unterrichtsgegenstand, der ihm bis dahin verhafst oder doch gleichgültig war, erst Interesse gewonnen, als dieser Unterricht durch einen ihm sympathischen Lehrer erteilt wurde.

Ebenso kann die Furcht vor dem Zorne eines energischen Lehrers ein sehr heilsames Motiv zu Fleifs und gesittetem Betragen für rüde Elemente werden, und ich möchte behaupten, dafs die Fälle nicht so gar selten sind, wo die erste Besserung auf diese Weise herbeigeführt worden ist. Leichtsinnige Menschen pflegen kein übermäfsig stark ausgeprägtes Ehrgefühl zu haben. Darum mufs sich der Lehrer in

der Schule ernstlich hüten, durch ewiges Schelten und Poltern solche Schüler um den letzten Rest ihres Ehrgefühls zu bringen. Das tatenlose Reden und Schelten wird von den Müttern zu Hause schon genügend besorgt. Der Lehrer gebe seine Unzufriedenheit kurz, aber deutlich zu erkennen. Einmal ist das wirksamer, und sodann ist die Zeit in der Schule zu kostbar, um mit Scheltreden gegen einzelne hingebracht zu werden. Eine Weckung und Stärkung des Ehrgefühls kann bei Leichtsinnigen ohne Schädigung ihres Charakters geschehen und kann für die Ausbildung ihres Willens einigen Nutzen haben. Man kann einem Schüler aus guter Familie das Mifsverhältnis klar machen, in dem seine Fehler zu seiner Herkunft stehen. Oder es hat ein Schüler schon eine ausgesprochene Neigung für einen Beruf und beweist doch öfter eine Trägheit in der Aneignung von Kenntnissen, die für den erwählten Beruf von nöten sind. Er handelt, indem er träge ist, damit zugleich leichtsinnig, denn er handelt gegen sein vitales Interesse, um für den Augenblick geniefsen zu können. Ich hatte mehrere Jahre im Religionsunterricht einen Schüler, von dem ich wufste, dafs er Pastor werden wollte, der interessiert war für Religion und es doch in der Erlernung des Memorierstoffs fehlen liefs. Ich habe ohne weitere Strafen bei diesem Schüler meinen Zweck erreicht durch einfach ernste Appellation an seinen zukünftigen Stand und Beruf: »Du willst Pastor werden, und dann lernst du das wenige für die Religionsstunde nicht!«

Ich wüfste auch nicht, was unsittlich daran wäre, wenn ich einen begabten Schüler, der infolge seines Leichtsinns wenig leistet, durch Hinweis auf einen geringer begabten Mitschüler beschämte, der infolge seines rührenden Fleifses tüchtige Fortschritte gemacht hat. Lob und Tadel sind in der Schule nun einmal nicht zu entbehren, und abgesehen von ihrer praktischen Unentbehrlichkeit, warum sollen sie als Motive aus unserer Sittlichkeit ausgeschaltet werden? Den abstrakt idealistischen Standpunkt, dafs wir das Gute tun sollen um des Guten willen, weil es gut ist, ohne die geringste Rücksicht auf Lohn und Strafe, Lob oder Tadel, verlangt auch der erhabenste Tugendlehrer, unser Herr Jesus, nicht einmal von uns Erwachsenen, denn er verheifst seinen Jüngern einen Lohn, allerdings einen Gnadenlohn auch für die geringste Dienstleistung.

Wir kommen damit zu den Mitteln der Zucht, die im allgemeinen als Strafen bezeichnet werden, die uns hier aber nur soweit interessieren, als sie auch gegen Leichtsinn Anwendung finden können. Wo andere Mittel dauernd versagen, wird der Lehrer zu Strafen greifen müssen. Es ist leicht, ex cathedra zu sagen, dafs Strafen überhaupt aus der Schule zu verbannen seien. Indes wird es in der Praxis keinen Lehrer geben, der nie gestraft hätte. Aber seine Weisheit kann der Lehrer in der Art zeigen, wie er straft. Anders straft der Staat als die Schule, anders der Richter als der Erzieher. Der Strafrechtslehrer mag den Hauptton auf die Vergeltung und Sühne legen, die ihren Ausdruck in der Strafe finden soll, und in zweiter Linie erst mag die Besserung des Gestraften in Frage kommen. Für den Erzieher liegt die Sache grade umgekehrt. Besonders wenn er vor die Aufgabe gestellt wird, den Leichtsinn in der Schule zu bekämpfen, kann das Ziel seiner Arbeit nur Besserung sein in dem Sinne, dafs an die Stelle des Leichtsinns ein ernster Sinn trete. Nur wo der Leichtsinn in der Form aufträte, dafs er sich in gänzlicher Verkennung der dem Individuum gesetzten Schranken über die Ordnungen der Schule hinwegsetzte, hätte der angetastete Organismus der Schule dagegen zu reagieren. Gewöhnlich aber schädigt der Leichtsinnige nicht andere, sondern sich selbst am meisten. Da hat die Schule ihm zunächst das Schädliche ihres Tuns zum Bewufstsein zu bringen und dann zu versuchen, seinen verkehrten Willen zum Besseren zu beeinflussen. Die Strafe, welche der Erreichung des ersteren Zieles dienen soll, hat man wohl die Witzigungsstrafe oder die pädagogische Strafe genannt. Sie sieht es im allgemeinen darauf ab, den Zögling die unangenehmen Folgen seines Tuns am eigenen Leibe spüren zu lassen und ihn so durch Schaden klug zu machen. Wer da meint, er könnte sich eine häusliche Arbeit ersparen, in der Hoffnung, in der Schule damit durchzuschlüpfen, der mufs gerade ertappt werden. Für wen alle Mahnungen, fleifsig zu

sein, in den Wind gesprochen sind, der mufs eben sitzen bleiben. Wenn ein Schüler, statt zu arbeiten, sich auf die faule Seite legt und wenn sein Leichtsinn ihm noch die Folgen seines Tuns als harmlos vorgaukelt, so hat er eben seine Freiheit mifsbraucht und wird nun am zweckmäfsigsten mit Entziehung der Freiheit bestraft. »Du hast die Abschrift deines letzten Diktates, unter dem du ein ‚Ungenügend' hattest, ganz liederlich gemacht, nun, so mufst du die Abschrift zu morgen noch einmal machen.« Auch die zweite Abschrift genügt noch nicht mäfsigen Anforderungen. »Jetzt mufst du mich heute Nachmittag 4 Uhr besuchen, um die Abschrift in meiner Wohnung unter meiner Aufsicht anzufertigen.« »Aber heute Nachmitttag wollen meine Eltern einen Ausflug machen.« Wenn der Lehrer bei einem andauernd trägen und nachlässigen Schüler eine besondere Verschärfung für nötig hält und des Einverständnisses der Eltern versichert sein kann, so bleibt es dabei: Der Schüler kommt um 4 Uhr und mufs auf einen Genufs verzichten, den man ihm sonst gern gegönnt hätte. Das Kind darf keinesfalls die Erfahrung machen, dafs es trotz seines Leichtsinns und seiner Trägheit noch ganz gut durch die Welt komme, sondern es mufs recht früh und recht oft anstofsen. Je mehr der Schüler bei der Strafe den Eindruck hat: Das hast du dir durch deinen Leichtsinn und deine Trägheit selber eingebrockt, du hättest es besser haben können, um so besser hat die Witzigungsstrafe ihre Bestimmung erfüllt. Die praktische Einsicht des Zöglings ist gröfser geworden, und wenn er auch zunächst nur im wohlverstandenen eigenen Interesse aus Gründen der Klugheit sich vor Leichtsinn hütet und fleifsiger wird, so ist damit schon ein guter Anfang gemacht, er gewinnt allmählich durch Übung Sicherheit im Tun des Guten, erfährt etwas von dem Vergnügen, das jede Arbeit bereitet, und so hat von dieser Strafe auch die Ausbildung des Willens Vorteil.

Mit dem Willen selbst hat es nun die moralische Strafe zu tun. Sie will nichts mehr, aber auch nichts weniger, als an die Stelle des verkehrten Willens den rechten, den auf das Tun des Guten gerichteten zu setzen. Dafs sie sich damit ein hohes Ziel gesteckt hat, welches bei weitem nicht immer erreicht wird, ist klar. Ebenso ist klar, dafs bei keiner anderen Strafart die Erzielung der beabsichtigten Wirkung so sehr von der Qualität der erzieherischen Persönlichkeit abhängt wie bei der moralischen Strafe. Ich mufs in dem Schüler durch die Strafe die Überzeugung wecken, dafs sein Leichtsinn und seine Trägheit nicht blofs ein praktisches, sondern auch ein sittliches Unrecht seien. Diese Überzeugung mufs ihn mit tiefem Schmerze erfüllen, eine Betrachtung seiner Vergangenheit mufs ihn Reue empfinden lassen, er mufs sich vor sich selbst schämen lernen; nur auf diesem Boden der Selbstverurteilung kann der Entschlufs keimen, die alten Fehler energisch zu meiden und ein Neues anzufangen. Diese zarten, köstlichen Anfänge der Willensbildung zu hegen und zu pflegen, ist Erziehungsarbeit im wahren Sinne des Wortes.

Zu diesen Anfängen kann jede Form der Strafe, wenn die Umstände sonst günstig sind, einen Baustein liefern, ob Verweis oder Ehrenstrafe, Freiheitsstrafe oder körperliche Züchtigung. Eine ernstliche Aussprache unter vier Augen mit einem leichtsinnigen Schüler, der aus ihr die Betrübnis seines Lehrers heraushört, kann ihn sehr wohl zur Besinnung bringen. Zu den sog. Ehrenstrafen, von denen man jedoch nur in uneigentlichem Sinne reden darf, weil jede Strafe für einen ordentlichen Schüler entehrend sein soll, gehört die häufig angewandte Strafe der Eintragung ins Klassenbuch, etwa in der Form: x andauernd träge, y nachlässig und vergefslich. Diese Notizen pflegen auch im Elternhause Beachtung zu finden, wenn sie die Zensuren für Betragen, Fleifs und Aufmerksamkeit ungünstig beeinflussen. Unter den Freiheitsstrafen spielt das Nachsitzen eine grofse Rolle und wird sich gerade für leichtsinnige Schüler empfehlen, weil sie es an einer sorgfältigen Anfertigung ihrer häuslichen Aufgaben fehlen lassen. Der Lehrer lasse das Versäumte unter seiner Aufsicht nachholen, um so den Zögling an gesammeltes, ernstes Arbeiten zu gewöhnen. Häusliche Strafarbeiten sind im Grunde auch Freiheitsstrafen, denn sie haben eine innere Berechtigung nur als Nacharbeiten von Versäumnissen. Die körperliche Züchtigung ist auf den höheren

Schulen nur für bestimmte Vergehen gestattet, unter denen der Leichtsinn nicht rangiert. Übrigens gilt für ihre Anwendung besonders, was für die Anwendung auch jeder anderen Strafe gilt: je sparsamer, desto besser. Die häufig angewandte Strafe nutzt sich ab wie ein Geldstück, das viel kursiert. Es bedarf jedesmal einer Überlegung, welche Strafe schon genügt, um die Besserung des Schülers zu erreichen und seinen verkehrten Willen zurechtzuweisen. Ja, es kann Fälle geben, wo die Strafe überhaupt nicht vollzogen zu werden braucht, weil ihr Ziel, die Besserung schon erreicht ist. Man kann bei leichtsinnigen Kindern beobachten, dafs ihnen das Geschehene sehr leid zu sein scheint, wenn sie auf einer Leichtsinnstat ertappt werden. Anfänger lassen sich wohl durch diese Rührung, die durchaus ernst gemeint sein kann, täuschen und lassen mit dem Versprechen, das sofort bereitwillig gegeben wird, so etwas solle nun nicht wieder vorkommen, alles gut sein. Aber gewöhnlich macht man mit einem solchen Versprechen schlechte Erfahrungen. Wie die Leichtsinnigen alles leicht nehmen, so nehmen sie auch die heiligsten Versicherungen leicht. Da dürfte sich in manchen Fällen eine Strafweise empfehlen, die ich die bedingte Bestrafung nennen möchte. »Ob es dir mit deinem Versprechen der Besserung Ernst ist, das zeige mir in den nächsten vier Wochen. Die Strafe, die du eigentlich verdient hast, will ich solange aussetzen. Habe ich in den vier Wochen keine Veranlassung, dich wieder wegen derselben Sache zu tadeln, dann soll dir die Strafe ermäfsigt, vielleicht sogar ganz erlassen werden.« Natürlich wird das Mafs der Zeit für die Bewährung verschieden zu bestimmen sein. Für kleinere Schüler wählt man eine Frist, die sie übersehen können. Gerade diese Strafweise bietet dem Lehrer Gelegenheit, den Schüler in relativer Selbständigkeit sich für das Gute entscheiden zu lassen. Mit dem jedesmaligen Gelingen wächst seine sittliche Kraft und wird allmählich stark genug, um auch gröfsere Hindernisse aus dem Wege zu räumen und schwerere Versuchungen zu bestehen. Die Schule hat im Unterricht und Zucht als höchste Aufgabe, die Grundlagen der Charakterbildung zu legen und jene Gleichmäfsigkeit des Wollens anzubahnen, die allein eine Gewähr dafür bietet, dafs der Leichtsinn immer wieder bekämpft und schliefslich dauernd überwunden wird.

Literatur: Locke. Einige Gedanken über Erziehung. Übersetzt von Moritz Schuster. — Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre. I. Bd. 2. Aufl. — Herbarts Pädagogische Schriften, herausgeg. von O. Willmann 1873 u. 75. — Hermann Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik. 1886. — Ludwig Strümpell, Die pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder. 1890. — Ostermann, Das Interesse. 1895. (S. d. Art. in d. Encykl. IV.) — Wörterbücher der deutschen Sprache von Daniel Sanders, Gebr. Grimm u. Moritz Heyne. — Freymark, Art. Leichtsinn und leichter Sinn in den Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht, herausgeg. von Mann 1891, Nr. 46. — Schmids Encyklopädie, Artikel Leichtsinn. — Ubbelohde, Programm des Gymnasiums in Friedland M. 1891. 3. Schulrede über Leichtsinn.

Rostock. W. Meyer.

Leidenschaft

1. Wesen. 2. Ursprung. 3. Wirkungen. 4. Einteilung. 5. Erziehungspflichten.

Was an den Leidenschaften am meisten in die Augen fällt, ist die verheerende Wirkung, die sie auf sittlichem Gebiete anrichten. In so mannigfaltiger Gestalt sie auch auftreten mögen, immer stimmen sie darin überein, dafs sie wuchernd um sich greifen, bis sie den Menschen zu Grunde gerichtet haben. Kant bezeichnet sie darum als moralische Krebsschäden. Es kann demnach kein Zweifel sein, dafs wir in den Leidenschaften seelische Zustände vor uns haben, die das schnurgerade Gegenteil von dem bilden, was die Erziehung erstrebt. Der Erzieher, der seine Arbeit gegen alle störenden Einflüsse sicherzustellen hat, mufs ihnen darum seine sorgsame Aufmerksamkeit widmen.

1. Wesen der Leidenschaft. Eine der alltäglichsten Erscheinungen aus dem sozialen Leben unserer Zeit ist der gewohnheitsmäfsige Trunkenbold. An seinem Beispiele erkennen wir deutlich die charakteristischen Symptome der Leidenschaft und das tiefe Elend, das sie verschuldet. Der Trunkenbold ist seiner krankhaften Begierde so ergeben, dafs er ihr sein Vermögen, seine Gesundheit, seine Ehre, sein Amt und das Wohlergehen seiner Familie opfert.

An seiner Leidenschaft scheitern alle seine besseren Vorsätze. Nur ein Gedanke beherrscht ihn: seiner Lust zu frönen. Er hat zuletzt jede bestimmende Macht über sich verloren, und rettungslos verfällt er seinem Verhängnis.

Zu gleich verderblicher Leidenschaft verleitet auch das heftige Streben nach Besitz. Von der Sucht nach schnellem Gewinn ist namentlich der leidenschaftliche Spieler befallen. Wie verwüstend das Spiel um sich greifen kann, zeigt das Beispiel unserer altheidnischen Vorfahren. Nach Tacitus Bericht waren die Germanen so tollkühn im Gewinnen und Verlieren, dafs sie, wenn alles dahin war, auf den letzten verzweifelten Wurf ihre persönliche Freiheit setzten. Wie manches gewinnsüchtige Unternehmen endet auch heute noch mit dem völligen Bankbruch! Es liegt etwas Dämonisches in dieser Spiellust. Wer sich dem Golde hingibt, ist nach uralter Sage dem Tode geweiht.

Dafs die leidenschaftlich begehrten Schätze dem Menschen nicht zum Segen gereichen, beweist neben dem Spieler auch der Geizhals. Er fristet ein kümmerliches, freudeloses Dasein, sein Herz verhärtet immer mehr, und die Erwerbssucht knechtet ihn zuletzt derart, dafs er nicht einmal sich selbst das Notwendige gönnt.

Als Wurzel des leidenschaftlichen Strebens trat in den seither angeführten Beispielen das Streben nach Genufs und Besitz auf. In ganz ähnlicher Weise kann auch das Verlangen nach Ehre und Ruhm in uns Leidenschaften erregen. Ein charakteristisches Beispiel dazu liefert Napoleon I., der von dem Ehrgeiz und der Herrschsucht so befallen war, dafs er selbst in seinen Mufsestunden mit Stecknadeln neue Länder zu seinem Reiche absteckte. Noch bezeichnender aber ist das Beispiel des Pausanias. Durch seinen Sieg bei Platää dünkelhaft und übermütig geworden, strebte er fortan unablässig und um jeden Preis nach hohen Dingen. Vor allem gelüstete es ihn nach der Herrschaft. Daher lebte er fortan wie ein persischer Satrap; er umgab sich mit einer aus Mediern und Ägyptern gebildeten Leibwache, kleidete sich in asiatische Tracht und bestellte seine Tafel auf persische Weise. Durch seinen anmafsenden Stolz und seine zornwütige Härte verletzte er alle seine Untergebenen. In seinem ehrgeizigen Streben vergafs er sich zuletzt soweit, dafs er in hochverräterischer Weise geheime Verbindungen mit Xerxes unterhielt, die dahin abzielten, dafs dieser ihm seine Tochter zur Frau geben sollte, wofür Pausanias ihm ganz Griechenland in die Hände spielen wollte.

Als Leidenschaft kennzeichnet sich ferner auch das hochgradige Streben, das wir mit den Namen Sammel-, Bücher-, Lese-, Höhenwut bezeichnen. Auch hier fehlt zuletzt jegliche Selbstbeherrschung. Die Begierde wird immer heftiger, bis sie sich alle Kräfte des Innern dienstbar gemacht hat. Als Beispiel dieses heftigen Strebens lernen wir in Schillers »Alpenjäger« den leidenschaftlichen Jäger kennen. Taub gegen alle Bitten und Warnungen der besorgten Mutter, stürzt er sich blindlings in die gröfsten Gefahren und verhärtet sein Herz gegen die Angst der zitternden Gazelle.

Selbst die moralischen und religiösen Vorstellungen und die damit zusammenhängenden Gedanken und Lehren können Gegenstände eines leidenschaftlichen Begehrens werden. Einer solchen Leidenschaft unterlag der Jüngling in Schillers »verschleiertem Bilde zu Sais«. Des Wissens brennende Begier liefs ihm keine Ruhe mehr. »Was hab' ich, so ich nicht alles habe!« rief er in seiner Erregung aus. Er suchte endlich die Wahrheit zu ertrotzen. Um Mitternacht raffte er sich auf, um gewaltsam in den Tempel einzubrechen. Noch einmal warnte ihn die Stimme des Gewissens, allein vergeblich. Mit frevelnder Hand rifs er den Schleier von dem Heiligtum herunter. Da ereilte ihn das Verhängnis. Von dem Anblick des Bildes wurde er so erschüttert, dafs sein Herz erstarrte und er eines frühen Todes dahinstarb.

Dafs besonders auch die geschlechtliche Liebe das innere Gleichgewicht stört und aufhebt, wird den nicht befremden, der bedenkt, wie sehr bei ihr psychische und physische Triebe zusammenwirken. Zu welcher leidenschaftlichen Glut sie anwachsen kann, zeigt uns Shakespeare in seiner Tragödie »Romeo und Julie«. Die Liebe überschreitet darin alle Schranken, läfst jede andere Rücksicht aufser acht und wirft sich zum ausschliefslichen Interesse

auf. Weder Vernunftgründen, noch brüderlichen Ermahnungen ist Romeo mehr zugänglich, und so gräbt er sich selber ein frühes Grab. Wie die Liebe zur verderblichen Eifersucht ausarten kann, zeigt uns derselbe Dichter in einem andern psychologischen Drama, im »Othello«. Die Leidenschaft hat darin den Mohren so bestrickt, dafs er zum Mörder Desdemonas wird.

Das erschütterndste Beispiel einer verzehrenden Leidenschaft aber entwirft uns die deutsche Heldensage in dem Charakter der Kriemhilde. Nach dem Tode Siegfrieds hat sie nur einen Gedanken, kennt nur ein Streben, ihren geliebten Mann zu rächen. Nachdem sie sich an ihrem Leide gesättigt, entbrennt dieser Wunsch in ihr zur vollen Leidenschaft. Kein Trost, kein Wort der Versöhnung verfängt darum in ihrem Herzen. Ihrem Rachedurst ist sie jedes Opfer zu bringen bereit. Sie geht darum mit dem noch heidnischen Könige Etzel eine neue Ehe ein, vergifst gar ihres Kindes und verläfst ihre Heimat und ihre treue Mutter. Geduldig wartet sie dann im Hunnenlande, bis sie ihre Macht hinreichend gefestigt glaubt, um ihren Racheplan auszuführen. Wie schwillt ihr endlich das Herz vor Freude, als sie ihren Todfeind heranreiten sieht! Ihre ganze Seele ist nun von Mordgedanken erfüllt. Nicht müde wird sie, Hader und Kampf zu stiften. Aus dem Untergang ihres ganzen Geschlechts macht sie sich kein Gewissen. Sie lechzt nach dem Blute des Mörders, den sie zuletzt, von einer unwiderstehlichen Macht gedrängt, mit eigener Hand erschlägt.

Die angeführten Beispiele lassen deutlich erkennen, worin das Wesen der Leidenschaft besteht. Die Leidenschaft stellt sich uns dar als ein heftiges, andauerndes, einseitiges Streben, das zuletzt zur Herrschaft über die ganze Seele gelangt und demgemäfs sich alle anderen Interessen und Gemütsregungen, ja selbst die freie Willensbestimmung unterwirft. Dafs der Mensch nicht mehr über sich herrscht, sondern beherrscht wird, deutet schon der Name »Leidenschaft« an. Durch ihn wird zugleich auch das Verkehrte und Krankhafte bezeichnet, das der Leidenschaft anhaftet. Der Schwerpunkt des geistigen Lebens, der in der vernünftigen Einsicht beruhen sollte, ist nämlich bei ihr ganz in den Vorstellungskreis des betreffenden Begehrens verrückt. Die Folge ist eine Verschiebung aller Interessen und Wertschätzungen zu Gunsten dieses Begehrens. Der Leidenschaftliche hat für nichts mehr Sinn, als was mit seiner Leidenschaft in irgend einer Weise zusammenhängt. Er schätzt die Dinge nur nach ihren Beziehungen zu seinen Wünschen ab und mifst ihnen um so höheren Wert bei, je mehr sie zu deren Befriedigung dienen. Dabei kann es nicht ausbleiben, dafs die Gegenstände des Begehrens sehr oft gar nicht wert sind, zum Mittelpunkt eines andauernden Strebens gemacht zu werden; wo diese Dinge aber an und für sich edel sind, da werden sie in den meisten Fällen einseitig überschätzt. Alles dies sind Zeugnisse dafür, dafs bei der Leidenschaft die geistige Gesundheit gestört, das seelische Gleichgewicht verloren gegangen ist.

Noch deutlicher wird uns das Wesen der Leidenschaft werden, wenn wir sie mit anderen, mehr oder weniger verwandten Seelenzuständen zusammenstellen und vergleichen.

Die nächste Verwandtschaft haben die Leidenschaften mit den Begierden. Sie beruhen ebenso wie diese auf deutlich bewufsten Vorstellungen, auf die die volle Aufmerksamkeit gerichtet ist. Diese Vorstellungen streben bei beiden zur höchsten Klarheitsstufe empor und widerstreiten daher allen entgegenstehenden Kräften. Die Folge ist, dafs sie sich in lebhaften Gefühlen kundgeben. In ihrem ersten Entwicklungsstadium sind die Leidenschaften überhaupt nichts anderes als Begierden, wie denn auch jede Begierde ohne Ausnahme, die edelste wie die schlechteste, Leidenschaft werden kann. Je mehr aber die Leidenschaften sich im Bewufstsein festsetzen und, wie es in ihrer Natur liegt, ihrem Brennpunkt zustreben, desto deutlicher zeigen sich auch ihre Unterschiede von den Begierden. Während nämlich diese mit der erlangten Befriedigung sich wieder auflösen und daher vorübergehen und wechseln, suchen jene sich dauernd in der Seele zu behaupten; während ferner jene durch die vernünftige Überlegung in Schranken gehalten werden können, suchen jene sich des ganzen Gemütes zu bemächtigen und selbst die Herrschaft über den Willen an sich zu reifsen.

Eine Begierde läſst sich daher noch unterdrücken; ein Kampf gegen die Leidenschaften ist aber stets mit den gröſsten Schwierigkeiten verknüpft.

Zu ebenso bemerkenswerten Aufschlüssen gelangen wir, wenn wir die Leidenschaften in Vergleich ziehen mit dem sittlichen Charakter. Stellt sich dieser uns dar als die beharrliche Übereinstimmung des Willens mit der sittlichen Einsicht, so bringen die Leidenschaften Wollen und Wissen fast stets in den schärfsten Gegensatz zueinander. Während der sittliche Charakter den Menschen zur inneren Freiheit erhebt, versetzen ihn die Leidenschaften in den Zustand völliger Unfreiheit. Herrscht dort freie Selbstbestimmung, so hier blinde Unterwürfigkeit. Sehen wir dort den Menschen auf der höchsten Stufe seiner psychischen Entwicklung, so erblicken wir ihn hier im Zustande der tiefsten Verirrung. Die Leidenschaften geben in der Tat, wie Herbart sagt, nicht nur das auffallendste, sondern auch nächst dem Wahnsinn das traurigste Schauspiel in der Psychologie. (Lehrb. z. Psychologie. § 113.) Nur in einem Punkte stimmen sie mit dem sittlichen Charakter überein; sie bezeichnen beide eine bleibende Eigentümlichkeit der Person.

Die Leidenschaften werden nicht selten mit den Affekten verwechselt. In der Tat sind beide Zustände miteinander verwandt: beide rufen eine Störung der Gemütsruhe hervor, wodurch die freie Selbstbestimmung aufgehoben wird. Aber während sich dieser Zustand bei den Leidenschaften dauernd festsetzt, kehrt bei den Affekten die Stimmung bald wieder zu ihrem früheren Gleichmut zurück. Jene wirken andauernd, diese momentan. Die Affekte als solche können überhaupt nicht habituell werden; dagegen ist ein wesentliches Merkmal der Leidenschaften, daſs ihre Ausbrüche sich regelmäſsig wiederholen. Ein wichtiger Unterschied liegt ferner in der Art und Weise, wie diese Zustände in der Seele auftreten und verlaufen. Während bei den Affekten die Störung der Gemütsruhe gleichsam stoſs- und sprungweise, also ganz unvermittelt, erfolgt und sich mehr auf die Oberfläche, die heftig erregt wird, beschränkt, entwickeln sich die Leidenschaften langsam und in stetigem, kaum merklichem Grade, setzen sich aber um so tiefer im Gemüte fest. Wirken die Affekte wie ein Wasser, das plötzlich den Damm durchbricht, so gleichen die Leidenschaften einem Strome, der in seinem Bette sich immer tiefer einwühlt, so daſs man zuletzt sein Wasser kaum noch abzulenken vermag. Damit hängt auch zusammen, daſs die Affekte immer zugleich auch den Körper ergreifen und sich in ihm in deutlichen Symptomen abspiegeln, während die Leidenschaften oft verstohlen arbeiten und den Schein äuſserer Ruhe zu bewahren suchen. Während ferner im Affekt der Mensch den Verstand verloren zu haben scheint und daher unbesonnen und übereilt handelt, schärft die Leidenschaft den Verstand und benutzt alle Umstände, die der Begierde zur Befriedigung dienen können. Was dann endlich noch ihren Ursprung anbetrifft, so zeigt sich auch hierin wieder ein deutlicher Gegensatz: Affekte gehen aus Gefühlen, Leidenschaften aus Begierden hervor.

2. **Ursprung der Leidenschaften.** Wie alle Begierden, so wurzeln auch die Leidenschaften in bestimmten Vorstellungen, die von lebhaft empfundenen Lustgefühlen begleitet sind. In den Lustgefühlen ist der Drang gegeben, die einmal genossene Lust zu erneuern. Je öfter dies geschieht, desto mehr wächst das Verlangen, die Begierde zu befriedigen. Die Folge ist, daſs die Begierde immer stärker auftritt. Mit jeder Wiederholung aber erweitert sich zugleich auch die Vorstellungsbasis der Begierde. Zu der ursprünglichen Vorstellung, in der die Begierde wurzelt, treten alle diejenigen Vorstellungen hinzu, die als Mittel der Befriedigung erkannt werden. Es bildet sich ein Vorstellungsgewebe, dessen Reihen sich in der begehrten Vorstellung durchkreuzen. Je mehr die übrigen Vorstellungen seither vereinzelt geblieben, je regelloser sie durcheinander liegen, desto leichter schlieſsen sie sich zu diesem Gewebe zusammen. Die so entstandene Komplikation befestigt sich im Bewuſstsein immer mehr, bis sie über alle anderen Vorstellungen das Übergewicht erlangt und sich alle anderen Interessen und Gemütsregungen unterworfen hat. Damit ist die Begierde zur Leidenschaft geworden. An der oft wiederholten Befriedigung, die sie gefunden, hat sie sich groſsgezogen. Je tiefer sie im Bewuſstsein eingewurzelt ist, desto hartnäckiger

sucht sie sich nun zu behaupten, und desto schwerer hält es, sie auszurotten.

Zur Leidenschaft kann die Begierde aber auch angestachelt werden durch die Versagung der Befriedigung. Die Nichtbefriedigung läfst nämlich ein Mifsbehagen zurück, das nicht selten mit dem Widerstande, den das Begehren findet, wächst und zuletzt mit wildem Ungestüm gegen die Hindernisse ankämpft. Eine solche Wirkung üben z. B. unbefriedigte Ehrsucht und verschmähte Liebe aus. Auch die halbe Befriedigung vermag die Begierde zur Leidenschaft anzustacheln. Sie ruft oft eine Erregung wach, die immer wieder den Blick auf das Begehrte lenkt und nicht eher ruht, als bis sie den vollen Genufs erlangt hat. Die unbefriedigte Begierde führt zuweilen sogar zur Geisteskrankheit; sie kann nämlich den geistigen Horizont derart verengen, dafs die die Seele gefangen haltende Vorstellung als fixe Idee hervortritt.

Wesentlich mitbedingt sind die Leidenschaften aber auch durch besondere leibliche und geistige Veranlagungen. Was zunächst den Körper anbetrifft, so üben schon die physischen Triebe einen bestimmenden Einflufs aus. Sinnlich angelegte Naturen neigen nicht selten zur Völlerei und Wollust. »Je feister die Rippen, desto bankrotter die Geister« (Shakespeare). Ebenso kann die körperliche Konstitution eine Quelle der Leidenschaft sein. Während robuste, heifsblütige Gestalten oft in unbändige Wildheit ausarten, verirren sich schwächliche Naturen leicht in schleichende List. Zur lebendigen Darstellung kommt dieser Gegensatz namentlich in den beiden Hauptpersonen in Schillers »Räuber«. Andere Unterschiede bewirken die verschiedenen Lebensalter. Durch Vergnügungssucht kennzeichnet sich die Jugend, Ehr- und Herrschsucht treten mehr im Mannesalter hervor, zum Geiz und Argwohn neigt das Alter. Eine besondere Ausprägung erhalten die Leidenschaften dann noch durch den Gegensatz der Geschlechter und die Verschiedenheit der Temperamente.

Was die geistigen Ursachen anbetrifft, die die Entwicklung der Leidenschaften befördern, so wirkt hier vor allem der Mangel an geistiger Ausbildung mit. Da die Leidenschaften in der Verwebung der Vorstellungen ihren Sitz haben, so ist klar, dafs der Zustand der Roheit mit allgemeiner Leidenschaftlichkeit behaftet sein mufs. Darum finden wir auch bei wilden Völkern die Leidenschaften, an denen die Menschen am häufigsten erkranken, gerade in der schrecklichsten und widernatürlichsten Gestalt. Sie treten oft in solch wilden Ausbrüchen hervor, dafs ihnen ganze Volksstämme erliegen. Indes kann auch einseitige Bildung die Entstehung der Leidenschaften begünstigen, indem sie sowohl dazu dienen kann, die wahre Natur der Leidenschaften zu verhüllen, als auch die Mittel zu ersinnen, wodurch sie am leichtesten befriedigt werden kann. Brutstätten von Leidenschaften sind ferner auch gewisse stille, harmlose Gewohnheiten, wie die verschiedenen Liebhabereien, die Gewohnheiten des Sammelns von Merkwürdigkeiten, des Spielens um kleinen Geldgewinn. Die Gewohnheit erzeugt hier die Neigung, und diese schlägt nicht selten zur Leidenschaft um, indem sie eine solche Stärke erlangt, dafs der Mensch ihr gegenüber ohnmächtig wird. Am verhängnisvollsten aber wirkt der Mangel an sittlicher Zucht. Wo für das Gute und Edle keine Empfänglichkeit herrscht, da ist der Leidenschaft Tür und Tor geöffnet. Alle Kräfte des Geistes werden ihr dienstbar. Am gefälligsten erweist sich ihr die Phantasie. Durch die Vorspiegelung der zu erwartenden Genüsse reizt und stärkt sie die Begierde, und indem sie die Mittel und Wege ausfindig macht, die zum Ziele führen, macht sie den Geist willig, der Begierde zu folgen.

3. Wirkungen der Leidenschaft. Der Gegenstand der Leidenschaft ist nicht immer notwendig ein schlechter. Auch die moralische Gesinnung hat ihre Leidenschaften. Die Vorstellungen der Gottheit, des Vaterlandes, der Freiheit, des Wohlwollens erlangen zuweilen eine solche Stärke, dafs sie, wenn sie mit dem übrigen Bewufstseinsinhalt schlecht oder gar nicht verbunden sind, mit Ungestüm hervorbrechen und die völlige Herrschaft über den Menschen gewinnen. Derartige Leidenschaften spielen in der Geschichte eine grofse Rolle, und es ist durch sie vieles Grofse und Gute geschaffen worden. Kein Wunder, dafs sie begeisterte Lobredner gefunden haben. Diderot und Hegel behaupten gar,

dafs nichts Grofses ohne Leidenschaft geschaffen sei. Aber mögen sie in ihren Zielen noch so unanfechtbar, mögen sie eine Triebfeder zu noch so grofsen Taten sein, so bilden sie für das sittliche Streben doch eine stete Gefahr, weil sie jeden Augenblick mit dem Gewissen des Menschen kollidieren können, wobei dieses alsdann ihnen erliegen mufs. Man denke nur an die Religionsschwärmer aller Zeiten, die gegen Andersgläubige immer zur Härte und Grausamkeit geneigt waren, oder an den Fanatiker des Wohlwollens, der aus gestohlenem Leder den Armen Schuhe zu bereiten gedachte, oder an die Helden der Gleichheitsbestrebungen, die alle ihre Gegner zu vernichten suchten und in den Äufserungen ihrer Wut zuletzt keine Grenzen mehr kannten. Wenn sich nun schon die Leidenschaften dieser Art als schwere Verirrungen darstellen, wieviel trauriger mufs dann das Bild eines Strebens sein, das in leidenschaftlicher Erregung nach verwerflichen Zielen trachtet! Dieses führt schnell zur völligen Verdunkelung der sittlichen Erkenntnis. Selbst die edelsten Motive verlieren ihre bestimmende Kraft. Der Mensch wird zum Knecht eines tückischen Dämons, der ihn unrettbar ins Verderben stürzt.

Neben dieser moralischen Verblendung bewirken die Leidenschaften aber auch eine Verengung der geistigen Interessen und eine Abstumpfung des Gemüts für alles, was aufserhalb ihres Bannkreises liegt. Der Leidenschaftliche hat nur Sinn für das, was ihm zur Befriedigung dient. Der Rachsüchtige geht ganz in der Begierde nach Rache auf, der Geizige kennt kein anderes Streben als den Gelderwerb, der Wollüstige denkt an nichts anderes, als seiner Lust zu frönen. Für alles, was sonst des Menschen Herz erhebt, bleibt das Gemüt des Leidenschaftlichen verschlossen.

So sehr indes die Leidenschaften im allgemeinen auch die Erkenntnis verdunkeln, so bewirken sie doch in einem Punkte eine stärkere Anspannung der Geisteskräfte. Sie machen nämlich den Blick scharfsichtig für die Mittel und Wege, die zur Befriedigung der Begierden führen. Daraus erklärt es sich auch, dafs die Leidenschaften klar ihr Ziel verfolgen und geschickt alle Hindernisse zu beseitigen wissen. Ja, sie versuchen sogar, sich zu rechtfertigen, und stellen es so dar, als ob ihr Tun und Treiben durch das unbefangene Urteil selbst gebilligt werde. »Die Leidenschaft macht die besten Beobachtungen und die elendesten Schlüsse.« »Eubulides erfand sieben Trugschlüsse, jede Leidenschaft erfindet deren siebenmal sieben.« (Jean Paul.)

Allein mag die Leidenschaft auch noch so bestimmt und energisch ihrem Ziele zustreben, so führt sie doch niemals zur wahren Befriedigung; sie macht unersättlich. Diesen Zustand schildert uns Goethe treffend mit den Worten:

»So tauml' ich von Begierde zu Genufs,
Und im Genufs verschmacht' ich nach Begierde.«
(Faust.)

Allmählich verzehrt die Leidenschaft die Lebenskraft des Menschen. Körperliche Schwäche, geistige Abgespanntheit, Reue und Verzweiflung sind die schliefslichen Folgen. Kommt wirklich einmal eine Anwandlung, sich ihrer tückischen Macht zu entziehen, so fehlt dem Menschen gar oft die Kraft, den Vorsatz auszuführen. Die Leidenschaft ist ihm über den Kopf gewachsen und reifst ihn nur um so tiefer in den Abgrund. So ist sie eine seelische Krankheit der schlimmsten Art: »eine Krankheit ohne Hoffnung.« (Goethe.)

4. Einteilung der Leidenschaften. Je nachdem die Leidenschaften aus leiblichen oder aus geistigen Dispositionen oder aus beiden hervorgehen, kann man sie in sinnliche, geistige und gemischte Leidenschaften einteilen. Die sinnlichen Leidenschaften sind Entartungen der Triebe. So kann der Nahrungstrieb ausarten in Völlerei, der Geschlechtstrieb in Wollust, der Bewegungstrieb in Rauflust, der Tätigkeitstrieb in Spielsucht, der Selbsterhaltungstrieb in Selbstsucht. Die geistigen Leidenschaften entspringen den ungezügelten Begierden. Die Begierde nach Ehre, Besitz und Macht kann ausarten in Ehr-, Hab- und Herrschsucht. Die Ehrsucht wird zur Eitelkeit, wenn sie nichtigen Dingen einen hohen Wert beilegt, zum Hochmut und Stolz, wenn sie auf wirkliche Vorzüge gerichtet ist, zur Ruhmsucht, wenn ihre Wünsche den höchsten Flug annehmen. Die Habsucht verleitet leicht zum Geiz. Die Herrschsucht hat die Sklaverei und den Despotismus erzeugt, als Reaktion dagegen aber auch die Freiheitssucht hervorgerufen.

Zu den gemischten Leidenschaften rechnet man die Leidenschaften der Liebe und des Hasses. Die Liebe kann sowohl die einzelne Persönlichkeit, als auch die Familie, die Nation und das Vaterland umfassen. In letzterem Falle spricht man von Geschlechtsliebe und Ahnenstolz, von nationalem Enthusiasmus und Patriotismus, aber auch von Fanatismus und Chauvinismus. Während die Liebe, die sich ihres Gegenstandes nicht sicher weifs, von Eifersucht geplagt wird, entwickeln sich aus dem Hasse die Leidenschaften der Schmäh- und Rachsucht.

Man teilt die Leidenschaften auch in objektive und subjektive ein. Dieser Unterscheidung liegt die Wirkung der Leidenschaften auf das Selbstgefühl zu Grunde. Während in den objektiven Leidenschaften das Selbstgefühl aufgehoben wird, erfährt es in den subjektiven noch eine Steigerung. Zu jenen gehören die Vergnügungssucht, die Habsucht und vor allem die Liebe, deren Wesen Selbstentäufserung ist; zu diesen rechnet man die Ehr- und die Herrschsucht. Bei jenen gibt sich der Mensch ganz dem Genusse hin, während er bei diesen in der Befriedigung der Begierde sich selbst sehen und fühlen will.

Eine noch andere Klassifikation findet sich bei Kant (Anthrop. § 80). Er teilt die Leidenschaften in die natürlichen (angeborenen) und die aus der Kultur des Menschen hervorgehenden (erworbenen). Zu den ersteren rechnet er die Freiheits- und Geschlechtsneigung, zu den letzteren die Ehr-, Herrsch- und Habsucht.

5. Erziehungspflichten. a) Verhütung der Leidenschaften. Die Erziehung hat den Leidenschaften gegenüber eine wichtige Aufgabe: sie mufs verhüten, dafs Leidenschaften entstehen, die entstehenden und entstandenen aber mufs sie bekämpfen und zu heilen suchen. Der Schwerpunkt liegt hier offenbar in der vorbeugenden Tätigkeit. Da die Leidenschaften aus heftig auftretenden und häufig wiederkehrenden Begierden entstehen, so ist auf diese eine besondere Wachsamkeit erforderlich. Zu verhüten ist insbesondere, dafs das Gemüt zu lange in dem Zustand des Begehrens verharre, weil sich sonst um den Gegenstand des Begehrens die Gedanken sammeln, sich verweben und sich von dem übrigen Bewufstseinsinhalt absondern. Sittlich erlaubte Begierden suche man in geeigneter Weise zu befriedigen; man schütze überhaupt das Kind vor dem Mangel des Unentbehrlichen und sei vorsichtig in der Versagung kindlicher Wünsche. Ein heftiges Abschlagen dämpft nicht, sondern reizt nur die Begierde. Alten Gewohnheiten tue man keinen Zwang an. Dagegen suche man den Gedanken an unberechtigte Ansprüche, insbesondere an die verlockenden Bilder einer ausschweifenden Phantasie, energisch abzulenken. Die Gewöhnung an Mäfsigkeit und Enthaltsamkeit spielt auf diesem Gebiete eine Hauptrolle.

In wohlhabenden Familien liegt die Versuchung nahe, dem Kinde frühzeitig die Genüsse einer reichbesetzten Tafel zu verschaffen. Dafs dies der schlechteste Dienst ist, den man einem Kinde erweisen kann, liegt für den Kundigen klar am Tage. Es wird dadurch der Schwelgerei und Üppigkeit geradezu in die Arme getrieben. Am verhängnisvollsten aber wirkt auf seinen Organismus der Genufs geistiger Getränke ein. So offenkundig auch die Schäden sind, die diese Reiz- und Rauschmittel anrichten, so werden sie doch von gewissenlosen Eltern Tausenden von Kindern vorgesetzt. Was Wein und Bier bei den Begüterten, das ist der Schnaps in den Familien der Armen. Es gibt Gegenden, wo die Kinder vom frühesten Alter an ihr tägliches Quantum Branntwein erhalten. Selbst der Säugling in der Wiege bleibt von diesem Gifte nicht verschont. Wahrhaft beschämend ist es für unsere Kulturzustände, dafs in die Universitäts-Kliniken zu Berlin, Leipzig, München usw. alljährlich eine Anzahl Kinder eingeliefert werden, die an offenbarer Säuferkrankheit leiden. Wie verwüstend der Alkoholgenufs auf die leibliche und geistige Entwicklung des Kindes einwirkt, das hat jüngst noch Professor Dr. Demme in Bern sachkundig und eingehend nachgewiesen. Gestützt auf seine Beobachtungen in einem Kinderhospital, legt er zunächst dar, wie durch jenen Mifsbrauch das ganze Nervensystem des Kindes zerrüttet werde. Er fährt dann fort: »Von gröfster Tragweite für das jugendliche Individuum selbst, für die Familie und den Staat ist jedoch vor allem der die sittliche Kraft des Menschen lähmende Einflufs.

Der an den reichlichen Genufs geistiger Getränke gewöhnte Knabe oder Jüngling läfst infolge der die Willensenergie paralysierenden Einwirkung des Alkohols seinen Leidenschaften ungehemmt die Zügel schiefsen. So schreckt er schliefslich weder vor Ausschweifungen aller Art, noch vor Verbrechen zurück und endigt nicht selten durch Selbstmord.« Das sind ernste Worte, die allen, die zur Erziehung der Jugend berufen sind, die dringliche Pflicht einschärfen, das Kind vor dem Genufs geistiger Getränke zu behüten. (S. d. Art. Mifsbrauch geist. Getränke.)

Vor verfrühter Anregung und sündhafter Verirrung ist mit derselben Sorgfalt auch der Geschlechtstrieb zu bewahren. Ein sehr wichtiges Vorbeugungsmittel liegt auch hier in der Diät. Alles, was die betreffenden Organe auf unnatürliche Weise reizen könnte, mufs vermieden werden. Daher mäfsige Nahrung, keine aufregenden Speisen und Getränke, aber Waschen und Baden in kaltem Wasser, dazu Turnen und Marschübungen. Auch durch geistige Einflüsse kann der Geschlechtstrieb vorzeitig angeregt werden. Wie manches Kindesleben ist nicht schon durch unzüchtige Gebärden, Bilder oder Worte vergiftet worden! Will man dieser gewissenlosen Verführung vorbeugen, so sorge man vor allem dafür, dafs die Atmosphäre, in der das Kind heranwächst, sittlich rein ist. Zu vermeiden ist ferner, dafs das Gehirn des Kindes zu früh und zu sehr angestrengt werde, weil durch übermäfsige Erregung eine Empfindsamkeit des Nervensystems begründet wird, die frühzeitig zu wollüstigen Empfindungen geneigt macht. Der besonderen Wachsamkeit aber bedarf es namentlich in der Periode der beginnenden Pubertät, weil dann die Gefahr der Verführung am gröfsten ist. Am unheilvollsten wirkt auf den leiblichen und geistigen Organismus des Kindes die künstliche Erregung der Geschlechtsorgane ein, die man mit dem Namen Selbstbefleckung bezeichnet. Wird sie zur Gewohnheit, so ist sie stets von den traurigsten Folgen begleitet. Zuweilen kommt der Reiz zufällig zum Bewufstsein, häufig auch findet eine ausdrückliche Verführung durch andere Sünder statt. Auf alle Fälle aber bedarf es, um der Entstehung des Übels vorzubeugen, der schärfsten Aufsicht namentlich von seiten der Eltern. Man hat vielfach vorgeschlagen, man solle die Kinder, um sie vor dieser oder ähnlicher Gefahr zu bewahren, über das Geschlechtsleben belehren. Der Vorschlag erscheint indes nur da anwendbar, wo ein Erzieher sich des Vertrauens seines Zöglings ganz sicher weifs. Aber auch selbst dann kann der Gegenstand nicht vor vielen, also in der Schule, sondern nur mit dem einzelnen erörtert werden.

Wie der Nahrungs- und der Geschlechtstrieb, so verlangt auch der Tätigkeitstrieb des Kindes seine erziehliche Behütung und Leitung. Denn sich selbst überlassen, artet auch er leicht zu böser Neigung aus. Der Müfsiggang, das planlose Umherschlendern ist immer eine Brutstätte des Lasters. Darum dulde man nie, dafs das Kind unbeschäftigt dasitze. Man gewöhne es an regelmäfsige Verrichtungen, die seiner Leistungsfähigkeit entsprechen, gönne ihm aber auch die Zeit zum Spiele. Vorsicht und Wachsamkeit ist indes auch in dieser Beziehung geboten. Hie und da sind bei der Jugend Spiele üblich, die eine bedenkliche Ähnlichkeit mit dem Hazardspiel haben. Dafs durch die Aussicht auf Gewinn beim Spiele der Keim zu aufregenden Leidenschaften in die jugendlichen Herzen eingepflanzt wird, steht aufser Frage. Das Übel mufs daher mit schonungsloser Energie ausgerottet werden. Schwere Mifsgriffe, Versündigungen an der Kindesseele kommen aber auch oft vor in der Art und Weise, wie die Kinder beschäftigt werden. Nichts schädigt ihre Entwicklung mehr, als wenn sie schon im frühesten Alter in das Getriebe des öffentlichen Lebens hereingezogen werden und sich nun in ähnlicher Leidenschaft wie die Alten, in Eifersucht, Hafs, Geringschätzung, Scheelsucht, Brotneid und Ehrgeiz, ausleben müssen. Am unheilvollsten erweist sich in dieser Beziehung die Beschäftigung schulpflichtiger Kinder in Fabriken; sie ist ein Fluch für die Jugend. (Vergl. den Art.: Fabrikarbeit der Kinder.) Es ist daher freudig zu begrüfsen, dafs das Gesetz vom 1. Juni 1891 auf diesem Gebiete endlich Wandel geschaffen hat: die Fabrikarbeit schulpflichtiger Kinder ist jetzt im deutschen Reiche verboten. Gewifs soll das Kind seinen Eltern hilf-

reiche Hand leisten; aber es darf nicht auf Kosten seiner Zukunft zu gewinnsüchtigen Zwecken ausgebeutet werden. Man raube ihm nicht die Jugend, sondern gestatte ihm, ein Kind zu sein. Mit starken, verführerischen Reizen wirkt auf die Jugend auch eine gewisse Art der Jugendlektüre ein. Man braucht nur zuzusehen, wie das Kind mit fliegendem Auge und glühenden Wangen über seinem Buche sitzt, um zu erkennen, dafs hier eine Gefahr im Verzuge ist. Die Leselust steigert sich nicht selten zur Lesewut, die für alles übrige das Interesse verliert. Auch hier heifst es, mit fester Hand einzugreifen, ehe das Übel sich eingewurzelt hat.

Das zweckmäfsigste Mittel, die Kinder zu beschäftigen und ihre Gedanken in die rechten Bahnen zu lenken, ist der Unterricht. Er mufs darnach streben, den Geist des Kindes ganz auszufüllen und in Anspruch zu nehmen. Um der Einseitigkeit im Begehren vorzubeugen, hat er auf einen wohlverbundenen Gedankenkreis hinzuarbeiten. Denn »je weniger Verbindungen unter den Vorstellungen stattfinden, desto mehr gehen die Bewegungen des Gemüts stofsweise und mit harten Ruckungen; je mehr aber die Verbindungen zunehmen, desto gleichmäfsiger und sanfter wird der Flufs der Vorstellungen.« (Herbart.) Auf der Einheitlichkeit des Geisteslebens beruht überhaupt die Kraft des Willens und die Stärke des Charakters. Im Unterricht handelt es sich aber vor allem um die Weckung und Pflege des religiös-sittlichen Lebens. Darum lenke der Unterricht nachdrücklich die Aufmerksamkeit auf ideale Willensbilder hin; er erwärme daran das Gemüt und wecke das ästhetische Urteil. Er erhebe diese Urteile endlich zum Gebote und verstärke sie durch den Hinweis auf die Realität des höchsten sittlichen Ideals, auf den inneren Frieden der Selbstbilligung und auf die Allgemeingültigkeit der ethischen Grundsätze.

b) Heilung der Leidenschaften. Da die Leidenschaften in der Seele tief eingewurzelt sind und oft in dem leiblichen Organismus noch eine verstärkende Resonanz finden, so ist ihre Heilung stets mit den gröfsten Schwierigkeiten verknüpft. Es handelt sich um nichts Geringeres, als um eine völlige Umwandlung des Innern. Der Mensch soll sich losreifsen von den Vorstellungen, denen er seither mit fast unwiderstehlichem Drange folgte. Das nächste, was da zu tun ist, besteht darin, dafs man der Leidenschaft die weitere Nahrung entzieht und alles vermeidet, was auf ihren Vorstellungskreis anregend einwirkt. Es erfordert dies ebensoviel Willensstärke wie Vorsicht. Sodann handelt es sich darum, die Aufmerksamkeit einem neuen Interessengebiete zuzuwenden, das das Denken und Handeln in noch stärkerem Mafse in Anspruch nimmt als die seitherige Leidenschaft. Man hat zu diesem Zwecke empfohlen, den Menschen in eine andere, entgegengesetzte Leidenschaft zu versetzen. Dafs dieses Mittel keine moralische Gesundheit erzeugen kann, liegt klar auf der Hand. Nicht Ruhe, sondern völlige Zerrüttung würde die Folge sein. Eine Gegenströmung kann nur von einem mächtig ansprechenden, sittlich reinen Vorstellungskreise ausgehen. »Hier vor allem gilt es, dafs vor dem Kleinen nichts sicherer rettet, als das Grofse und Gröfste.« (Volkmann.) »Grofse Interessen heilen die Kleinlichkeit der Leidenschaften.« (Rousseau.) Am meisten ist zu erwarten von einem völligen Wechsel der seitherigen Umgebung. Man versetze den Menschen in neue Lebensverhältnisse, interessiere ihn für wissenschaftliche Studien, suche ihn empfänglich zu machen für das Schöne in Natur und Kunst, verschaffe ihm eine erhebende Lektüre, erweise ihm in uneigennütziger Weise Freundschaftsdienste und richte ihn aus seiner Niedergeschlagenheit auf durch die Tröstungen der Religion.

Literatur: Kant, Anthropologie. §§ 79 bis 85. — Herbart, Psychologie als Wissenschaft. Zweiter Teil. § 101. — Carus, Psychologie. I. S. 312 u. ff. — Volkmann, Lehrbuch der Psychologie. II. § 155. — Lindner, Lehrbuch der empirischen Psychologie. §§ 89—92. — Drbal, Lehrbuch der empirischen Psychologie. §§ 131—134. — Just, Die Psychologie im Lehrerseminar, in Reins »Pädagogischen Studien«, 1880. — Burckhardt, Psychologische Skizzen. § 47. — Ackermann, Die häusliche Erziehung. Zehntes Kapitel.

Elberfeld. Aug. Lomberg.

Leidseligkeit

Für die Entwicklung dieses seelischen Leidens enthält die überreizte Empfindlich-

keit weichlicher, schwächlicher, melancholisch angehauchter Naturen die günstigsten Bedingungen. Leidseligkeit versenkt sich mit seligem Behagen in die Gefühle wirklichen oder vermeintlichen Schmerzes, findet darin ihr höchstes Glück und klammert sich mit fast dämonischer Zähigkeit an den aus dem Schmerze geborenen Glückswahn: »Erbärmlichkeit, die sich weinend an das Unglück schmiegt« (Benzel-Sternau.) Die Vorstellung des rosig verklärten Schmerzes besitzt nur geringe Associationsfähigkeit für heitere Eindrücke und wirkt mit der Stärke einer Zwangsvorstellung. Als ein Kind der Schwermut nährt sich Leidseligkeit besonders von getäuschten Hoffnungen und dem Nachklang körperlicher oder seelischer Entbehrungen. Darauf beruht ihre Verwandtschaft mit dem Heimweh (siehe dort) und ihre Neigung zur Ungeselligkeit. In einzelnen Fällen läfst sich schwer entscheiden, ob unbefriedigte Selbstsucht oder eigentliches Leid das Gemüt des Leidseligen erfüllt. Aus dem Vordrängen der Schmerzvorstellungen erklärt sich die Herabstimmung der übrigen Seelentätigkeiten, namentlich der Vorstellungen, die der Stärkung des Willens dienen. Daher der Kleinmut, die Willenlosigkeit, die bängliche Verzagtheit, die mit der Leidseligkeit häufig verbunden sind; daher auch die geringe Fähigkeit, die krankhaften Gefühle zu bemeistern und den Körper der Zucht des Geistes zu unterwerfen; daher endlich auch das Unvermögen, durch verstandesgemäfse Erwägungen die unheilvollen Wirkungen der Wehleidigkeit zu erkennen bezw. ihnen zu begegnen. Das Verhängnisvolle der Leidseligkeit wird in der »Ramayana« also gekennzeichnet: »Das Leid zerstört die Festigkeit, das Leid selbst die Vernunft, das Leid zerstört alles, ach, es kommt kein Feind dem Leide gleich!« Wie der Leichtsinnige vor allem der Gegenwart lebt, so steht der Leidselige im Banne der Vergangenheit. Bei Mädchen und Frauen beobachtet man die Leidseligkeit am häufigsten. Bei Kindern ist sie ein Merkmal der Frühreife des Gemüts oder krankhafter Nervenverfassung. Am heftigsten tritt sie während der Pubertät auf. Emminghaus fafst diese Lust am Schmerze als etwas durchaus Unnatürliches auf und bezeichnet sie mit Recht als eine pathologische Erscheinung. Zuweilen wird sie von Kindern geheuchelt (simuliert), um den Sturmlauf auf das Mitleid des Erziehers wirksam zu unterstützen. Aufser ablenkendem Verkehr mit lieben Gestalten ist als Heilmittel gegen Leidseligkeit geregelte verantwortliche Tätigkeit in Arbeit und Spiel, wobei Körper und Geist wechselwirksam ineinander greifen, zu empfehlen; sie gewährt Vergessen, Trost und Beruhigung, indem sie den unterdrückten Seelentätigkeiten Raum zur Entfaltung schafft, steigert die Willenskraft und stärkt die körperliche Gesundheit. Belohnung und Ermahnung stehen als Erziehungshilfen in zweiter Linie; nicht allzu aufdringlich verbunden mit geregelter Tätigkeit nützen sie am meisten.

Literatur: Emminghaus, Die psychischen Störungen des Kindesalters; Nahlowsky, Das Gefühlsleben.

Leipzig. Gustav Siegert

Leitfäden*)

1. Leitfäden und Lehrbücher. 2. Die Stellung, welche dem Leitfaden im Unterricht zugewiesen werden mufs. 3. Unwillkürliche Beeinflussung des Lehrers durch den Leitfaden. 4. Das Leitfadenwissen. 5. Ergebnis.

1. Leitfäden und Lehrbücher. Häufig wird das Lehrbuch Leitfaden genannt und ebenso oft mafst sich der Leitfaden die Bezeichnung Lehrbuch an. Es wird deshalb geboten sein, die Grenze zwischen den zwei Begriffen zu ziehen.

Das Lehrbuch bietet mehr oder weniger lebendige Darstellungen, entwickelt Begriffe, gestützt auf Beispiele und wendet auch wohl die gewonnenen Grundsätze wieder auf Einzelfälle an. Mit dem Streben, Anschauungen zu bieten, hängt es ferner zusammen, dafs das Lehrbuch sich einer möglichst lebhaften Sprache bedient, die überall zu gegenständlichem Denken anregt. — Ganz anders der Leitfaden. Er ist im wesentlichen ein logisch geordnetes Verzeichnis von Regeln und Gesetzen, von Namen und Zahlen. Dementsprechend ist auch sein Stil: gedrungen, oft nur andeutend — besserer Telegraphenstil.

Der Unterschied zwischen Lehrbuch und Leitfaden tritt am besten hervor, wenn wir

*) Vergl. Dörpfeld. IV. Bd. »Realienbuch.« Ziller, Grundlegung: 327, 452.

an ein bekanntes Beispiel erinnern. Nennen wir die geographischen Lehrmittel von Daniel. — Der »große« Daniel ist ein Lehrbuch; vielleicht nicht in allen Teilen gelungen, aber überall bestrebt, Anschauungen zu erzeugen. — Der »kleine« Daniel dagegen trägt, von der Einleitung abgesehen, ganz das Gepräge des Leitfadens im Sinne unserer Erklärung. Wie viele Namen und Zahlen auf eine einzige Seite gedrängt werden müssen, ergibt sich daraus, daſs die ganze Erde mit ihren bewohnten und unbewohnten Teilen auf 160 Seiten »abgetan« wird und zwar mit möglichster Vollständigkeit.

2. Die Stellung, welche dem Leitfaden im Unterricht zugewiesen werden muß. Der Leitfaden verzichtet auf die Erzeugung von Anschauungen. Damit ist auch seine Stellung im Unterricht bezeichnet. Er kann niemals, wie es das Lehrbuch zuweilen darf, Ausgangspunkt des Unterrichtes sein, weil er ja die Elemente, aus denen die Begriffe, welche er bietet, entwickelt werden, gar nicht enthält; denn die wenigen Beispiele, welche dieser oder jener Regel angefügt sind, können doch nicht als Baumaterial, sondern höchstens als Wegweiser gelten. Damit ist dargetan, daſs der Leitfaden erst dann einsetzen darf, wenn durch alle Mittel, die uns im einzelnen Falle zu Gebote stehen: Anschauung der wirklichen Gegenstände, Bilder, Zeichnungen, Erzählung, darstellender Unterricht, Lektüre usw., die begrifflichen Ergebnisse, welche der Leitfaden fixiert, erarbeitet worden sind. Für Kenner der »Formalen Stufen« können wir uns kürzer fassen und sagen, der Leitfaden darf auf der Stufe des Systems auftreten. Statt die Schüler ein Systemheft führen zu lassen, gibt man ihnen den Leitfaden, in welchem der erarbeitete Stoff zusammengestellt ist, in die Hand.

Der Leitfaden hat dann, wie das Stichwortheft, den Zweck, als Gedächtnishilfe bei der Repetition zu dienen. Wenn sich die Leitfäden mit dieser bescheidenen Stellung begnügen wollten, würden wir des fernern nicht mit ihnen ins Gericht gehen. Sie tun es aber nicht.

3. Unwillkürliche Beeinflussung des Lehrers durch den Leitfaden. Der Lehrer ist sich wohl bewuſst, daſs der Sonnenschein, ohne den seine Aussaat niemals gedeihen kann, das Interesse ist. Er weiſs auch, daſs dieses zumeist ein individuelles ist, und für den jeweiligen Unterrichtsgegenstand nur dann in der Seele des Zöglings entfesselt wird, wenn er auf die richtigen Tasten drückt, wenn er seine Fragen, seine Erzählung an den eigensten Erfahrungskreis des Zöglings anknüpft, wenn er durch früheren Unterricht geweckte Interessen aufbietet, nicht als Hilfstruppen bloſs, sondern geradezu als Triarier. (S. d. Art. Interesse.)

In der richtigen Anpassung alles Unterrichtes an die (immer individuelle) geistige Lage der Schüler äuſsert sich vor allem der pädagogische Stratege. So schlägt und gewinnt er seine Schlachten. — Wie weit ab liegen aber zumeist die Wege zu den Quellen des Interesses in jedem Einzelfalle von dem logischen Zusammenhang der wissenschaftlichen Ergebnisse!

In diesen aber wurzelt und gipfelt der Leitfaden und stellt sich dadurch in Widerspruch mit dem Zuge des Interesses, vor allem schlieſst er die so wichtigen Bezüge der Fächer unter sich aus. Und hier ist der Punkt, wo der Leitfaden zum Verführer des Lehrers werden kann. Er verleitet ihn oft unwillkürlich dazu, der logischen Vollständigkeit nachzustreben, die sich häufig nur auf Kosten eines wahrhaft bildenden Unterrichts erzielen läſst und sich mit toten Zeichen ins Gehirn drückt. Freilich ist der Leitfaden in diesem Falle nur der intellektuelle Urheber des Übels und die gröſsere Hälfte der Schuld fällt auf den Lehrer.

4. Das Leitfadenwissen. Jeder Lehrer weiſs, daſs schon das Lehrbuch nur teilweise und mit vorsichtiger Auswahl zur Aneignung des Inhaltes (auf der Stufe der Synthese) dienen darf. Kein einziger Lehrer wird es billigen, daſs in irgend einem Fach der Stoff ohne weiteres nach einem Leitfaden eingeprägt werde und zwar weder in, noch auſser der Schule. Ob aber in diesem Falle nicht die Theorie der goldne Baum ist und die Wirklichkeit grau? Wir befürchten das Goethesche Wort kehre sich um. Oder entflieſsen die hundert und hundert Namen und Zahlen, welche man etwa in einer Geschichtsprüfung hören kann, aus klaren Anschauungen, aus vollem Verständnis der damit zusammenhängenden

Ereignisse? Hat der Examinand von den Städten und Landschaften, von den Bergen und Flüssen und Meerbusen und Völkern Hinterasiens, von denen er redet, Vorstellungen, auch nur Schatten von Vorstellungen? Sind ihm alle die Tiere ihren Lebensgemeinschaften oder nur ihrem Aussehen nach bekannt, mit deren Aufzählung hübsch nach dem System des Leitfadens er mit dem Zeugnis Ia aus der Prüfung in der Naturgeschichte hervorgeht? Wir können uns der Befürchtung nicht verschliefsen, dafs zu diesem Ergebnis der Leitfaden mehr beigetragen hat, als der gesunde Menschenverstand verträgt, dafs der Leitfaden nicht Leitfaden, sondern Nürnbergertrichter war. Wir geben gerne zu, dafs die Schüler zu solcher »Ochserei« angesichts des Examens, ohne Zutun des Lehrers greifen. Aber die Schule wird zur Mitschuldigen, indem sie solche Ausartung zur Unnatur mit gutem Zeugnis krönt. Man könnte sich zwar trösten; denn dieses Leitfadenwissen vergeht so schnell wie der Märzschnee vor der Sonne. Hat's nichts genützt — aufser im Examen — so hat's nichts geschadet, meint man etwa harmlos. Leider ist das eine falsche Meinung. Das Leitfadenwissen ist ein psychisches Gift. Es tötet das lebendige Interesse und stumpft den Geist ab. Die Eiteln macht es eitler, zu Wort- und Klopffechtern; in andern ertötet es aber alle Lernfreude, führt sie zu so »gründlichem Ausspannen,« wenn das Examengespenst beschworen ist, dafs sie ihrer Lebtag nicht mehr einspannen.

5. **Ergebnis**. Die Leitfäden können als Hilfsmittel zur Wiederholung benutzt werden, wenn man es nicht vorzieht, die Schüler ein Systemheft führen zu lassen. Der Lehrer darf sich durch die logische Anordnung der Leitfäden in seinem Unterrichtsgang nicht beeinflussen lassen. Werden die Leitfäden als eigentliche Lehrmittel im weitern Sinne verwendet, so sind sie durchaus verwerflich. Die Leitfäden der verschiedenen Fächer sind dann Fäden für die Schlinge, durch welche das lebendige, weiterstrebende geistige Interesse, das kostbarste Erzeugnis alles Unterrichtes, erwürgt wird. (S. d. Art. Merk- und Systemhefte der Schüler.)

Chur. A. Florin.

Lenksamkeit

Lenksam ist ein Wort, das man hie und da in der Hodegetik gebraucht. Lenksam ist, wer sich leicht lenken, d. h. in jede beliebige Richtung bringen läfst. Der Ausdruck ist dem Stallleben entnommen. Lenksame Rosse sind solche, welche jedem Winke und jedem Drucke ihres Führers sofort nachgeben, auch wenn es auf die Seite ginge. Auf das Menschenleben angewandt, hat der Ausdruck immer etwas Anrüchiges. Ein lenksames Parlament steht tiefer als ein gehorsames Parlament, so sehr man dies etwa einander gleichstellen könnte. Die Lenksamkeit ist etwas Äufserliches, während der Gehorsam oder die Folgsamkeit auf der Übereinstimmung des menschlichen Willens mit den Forderungen der sittlichen Ideen beruht.

Daraus ergibt sich für die Pädagogik, dafs die Lenksamkeit mehr ein Ziel der Regierung, der Gehorsam, die Folgsamkeit mehr ein Ziel der Zucht ist. Ein Lehrer, der eine gut regierte Schule hat, besitzt lenksame Schüler. Ist er zugleich Erzieher, so wird er sich bemühen, nach und nach an die Stelle der Lenksamkeit den Gehorsam zu pflanzen.

Zürich. A. Hug (W. Rein).

Lerntrieb, Wissenstrieb

1. Der Lerntrieb. 2. Das Lernen.

1. **Der Lerntrieb**. Dem Nahrungstrieb, der auf Erhaltung und Ausbau des Körpers zielt, entspricht auf geistigem Gebiete der Lern- oder Wissenstrieb. Wie jener sich aus den unangenehmen Empfindungen des Hungers und Durstes entwickelt, so entsteht dieser aus den Unlustgefühlen, die der Mangel an hinreichendem Vorstellungswechsel hervorruft. Wie jener in der Natur des leiblichen Organismus begründet liegt, wurzelt dieser in dem Evolutionsstreben der Vorstellungen. Die vorhandenen Vorstellungen haben nämlich das Bestreben, sowohl untereinander als auch zu neuen Wahrnehmungen in Beziehung zu treten, woraus sich das Bedürfnis nach geistiger Tätigkeit entwickelt. Dieses Bedürfnis macht sich schon früh im Kinde bemerkbar. Als

erste Äufserung desselben ist die lebhafte Empfänglichkeit des Kindes für alles, was seinen Sinnen entgegentritt, anzusehen. Nach allen Seiten strecken die sensitiven Nerven ihre Fühlfäden aus: spähend verfolgt das Auge die Lichtstrahlen, mit Begier lauscht das Ohr den Klangwellen. Der Trieb, zu erkennen, äufsert sich zwar ursprünglich nur als ein unbestimmter Drang, aber nachdem die Seele des Kindes auf dem Wege des Versuchs und der Erfahrung die zur Befriedigung des geistigen Bedürfnisses dienenden Gegenstände erkannt hat, strebt er bestimmten Zielen zu. Ein solches klar bewufstes Streben zeigt sich vor allem in den wohlbeanlagten Kindern, die jeden Augenblick die Erwachsenen mit einer Menge Fragen bestürmen und sich nicht eher zufrieden geben, als bis sie die gewünschte Antwort erhalten haben. Es tritt auch hervor in dem Verlangen der Kinder nach Bildern, nach Märchen und sonstigen Erzählungen und in der Lust, womit sie diesen lauschen. Dieser Drang nach Bereicherung und Ausgestaltung des geistigen Lebens wird um so mächtiger, je mehr das Kind heranwächst. Bald fragt es nach den Namen der Dinge, bald forscht es nach ihrer Beschaffenheit, bald sucht es ihre Formen zu erkennen. Macht sich dieses Wissensstreben als der Anfang des empirischen Interesses geltend, so sind in den Fragen nach dem Warum? die ersten Regungen der Spekulation erkennbar. Einem vorgeschrittenen Alter gehört dann die Lust des Sammelns an, die Freude an einem sich Stück für Stück vermehrenden Besitze. Anfangs sind es meist Gegenstände des Spiels, die gesammelt werden; später lenkt sich der Sammelgeist auch auf Bücher, Briefmarken, Ansichtskarten, Münzen, Pflanzen, Käfer, Schmetterlinge, Muscheln u. dergl. m. Das Treibende ist dabei nicht allein die Freude an dem zu erlangenden Besitz, vielmehr wirkt das Verlangen zu wissen und zu erkennen wesentlich mit. Der Trieb nach geistiger Tätigkeit äufsert sich bei jedem Kinde in besonderer Weise. Während sich seine Regungen bei dem einen Kinde mehr der Beobachtung entziehen, tritt er bei dem anderen um so stärker hervor. Immer aber läfst er deutlich die Befähigungen des einzelnen erkennen, und er gibt zugleich die Richtung an, in welcher sich das geistige Leben entwickeln wird. Er wirkt aber auch im späteren Leben noch als eine treibende Kraft mit. Wilhelm von Humboldt charakterisiert ihn in folgender Weise: »Ich kann kaum der Begierde widerstehen, soviel als immer möglich sehen, wissen, prüfen zu wollen. Der Mensch scheint doch einmal dazu da zu sein, alles, was ihn umgibt, in sein Eigentum, in das Eigentum seines Verstandes zu verwandeln, und das Leben ist kurz: ich möchte, wenn ich gehen mufs, so wenig als möglich hinterlassen, das ich nicht mit mir in Berührung gebracht hätte.«

2. **Das Lernen.** Lerntrieb und Unterricht stehen in naher Beziehung zueinander. Das, was jener mit der Frische und Energie eines ursprünglichen Motivs erarbeitet, hat dieser in planmäfsiger Weise zu ergänzen, zu berichtigen und zu vertiefen. Der Lerntrieb arbeitet also dem Unterricht vor, er bereitet ihm die Stätte und bietet ihm die geeigneten Anknüpfungspunkte. So dankenswert indes diese Vorarbeit auch ist, so kann der Unterricht doch immer nur dann auf einen durchschlagenden Erfolg rechnen, wenn er es versteht, den Lerntrieb frisch und lebendig zu erhalten und ihn seinen Zwecken dienstbar zu machen. Dazu gehört zunächst, dafs er dem Kinde einen solchen Lernstoff darbietet, der seinem geistigen Bedürfnis entspricht und den es in sich aufzunehmen vermag. Es arbeitet dann mit Leichtigkeit und Lust, alle Stockungen und Störungen bleiben fern, und alle Arbeit geht glatt und glücklich von statten. Belastet aber der Unterricht den kindlichen Geist mit zu schweren und grofsen Stoffmengen, so verkümmert der Lerntrieb, das Kind fühlt sich übersättigt, es wird der geistigen Speise überdrüssig, und es entwickelt sich in ihm allmählich eine Abneigung gegen das Lernen, die alle unterrichtlichen Bemühungen in Frage stellt. An die Stelle der geistigen Regsamkeit tritt dann der Stumpfsinn. Auch durch Verfrühung des Unterrichts, durch Übergreifen desselben in höhere Gebiete und Unterrichtsstufen kann dieser Zustand hervorgerufen werden. Durch die vorzeitige Darbietung wird nämlich dem später eintretenden Unterrichte der Reiz des Neuen entzogen, und man arbeitet dann nur noch

mit einem erkalteten Interesse. Es werden Zwangs- und künstliche Reizmittel aufgeboten, die vergeblich das wiederherzustellen suchen, was verloren ist. Noch ein drittes Mifsverhältnis tritt zuweilen in die Erscheinung. Der Lerntrieb kann nämlich auch, wenn ihm die rechte Leitung fehlt, in eine falsche Richtung geraten. So droht die Leselust nicht selten in Lesesucht, der Sammeleifer in Sammelwut und die Beschäftigung mit Lieblingsfächern in Vernachlässigung aller übrigen Arbeiten auszuarten. Um solcher Abirrung vorzubeugen, ist der Lerntrieb in rechte Zucht zu nehmen. Das wirksamste Mittel ist eine sorgfältige, dem geistigen Bedürfnis des Kindes angepafste Auswahl der Unterrichtsstoffe und eine Bearbeitung derselben nach psychologischer Methode.

Literatur: Ziller, Grundlegung zum erziehenden Unterricht. § 1. — Willmann, Didaktik als Bildungslehre. II. § 31. 77.

Elberfeld. Aug. Lomberg.

Leseabende im Dienste der Erziehung

1. Begriffsbestimmung. 2. Die erziehliche Bedeutung der Leseabende. a) Die Bedeutung der Leseabende für Ausbildung des Geschmacks und Gemüts. b) Der Wert der Leseabende für die intellektuelle Ausbildung. c) Die unmittelbar erziehliche Bedeutung der Leseabende. 3. Die Ausgestaltung der Leseabende. a) Leseabende für Volksschüler und die der Volksschule entwachsene reifere Jugend. b) Leseabende für Schüler und Schülerinnen der höheren Schulen und die reifere Jugend höherer Stände. 4. Tatsächliche Verbreitung der Leseabende.

1. **Begriffsbestimmung.** Unter Leseabenden im Dienste der Erziehung verstehen wir solche Stunden gemüt- und geistbildender Unterhaltung durch irgend welche Lektüre, die von Eltern oder Lehrern mit dem bewufsten Zwecke erziehlichen Einflusses auf die Jugend veranstaltet werden. Wir schliefsen also von vornherein die Familienleseabende und Volksunterhaltungsabende aus. Gewifs werden die Familienleseabende, zu denen sich die Mitglieder einer oder mehrerer Familien versammeln, auch erziehlich wirken können, sofern auch Kinder an der Lektüre der Erwachsenen teilnehmen, z. B. die Kinderrollen in einem gemeinsam zu lesenden Schauspiel übertragen bekommen; — immerhin ist dies blofs ein Nebenerfolg der Familienleseabende, die ja hauptsächlich eine anregende und bildende Unterhaltung Erwachsener zum Zweck haben. Für die Erwachsenen allerdings und somit auch für unser gesamtes Volksleben kann der Wert solcher Familienleseabende nicht hoch genug angeschlagen werden. Das gilt besonders von der Erweiterung der Familienleseabende zu Volksleseabenden oder Volksunterhaltungsabenden. Bekanntlich besteht in Deutschland eine Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung. Sie zählte im Jahre 1904 im 32. Jahre ihres Bestehens: 4371 persönliche Mitglieder und 4218 Körperschaften, insgesamt also 8589 Mitglieder. In den zu diesem Verband gehörigen Vereinen, aber wohl auch in manchen anderen werden vielfach für die Mitglieder Leseabende veranstaltet, die nicht blofs geselliger Unterhaltung, sondern auch der Bildung und Belehrung dienen. Ich erinnere an die bekannte Schilderung von Emil Palleske (die Kunst des Vortrags, 3. Aufl. Stuttgart 1893. S. 249 f.) über den Lehrerverein unter Landleuten im Ruhrgebiet, der vom Lehrer Klingenburg geleitet wurde.

Eben denselben Zweck verfolgen die von derartigen Vereinen veranstalteten öffentlichen, also nicht blofs für die Mitglieder berechneten »Volksunterhaltungsabende«, die auch zum Teil eigentliche Leseabende oder Vortragsabende sind. Die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung hat laut Bericht auf der Hauptversammlung in Halle a. S. am 8. und 9. Juni 1897 in den 25 Jahren ihres Bestehens ca. 3500 Vorträge mit einem Kostenaufwand von 205000 M halten lassen, seitdem ist die jährliche Vortragszahl noch erheblich gestiegen (1904: 205). Gerade diese öffentlichen Veranstaltungen, die ja eines der Hauptverdienste der genannten Vereine und des genannten Verbandes sind, dienen in vorzüglicher Weise der Erziehung des ganzen Volkes, also der Erziehung im sozialen Sinn; wir wollen uns jedoch hier auf Leseabende beschränken, die der Erziehung der Jugend im individualen Sinn dienen, jene sozialen Veranstaltungen daher blofs gelegentlich berücksichtigen.

Auch diejenigen Leseabende sind eigentlich auszuschliefsen, die von Schülern höherer Schulen oder von der schon der

Schule entwachsenen Jugend aus eigenem freien Trieb veranstaltet werden, die sog. »Lesekränzchen«. Gewifs sind sie auch fruchtbar für die weitere Ausbildung von Geschmack, Gemüt und Geist, gewifs wird bei manchen Teilnehmern auch der Zweck der Selbsterziehung ein bewufster geworden sein, aber doch nur in selteneren Fällen. Wir werden sie darum wie auch jene Volksunterhaltungsabende nicht ganz ohne Berücksichtigung lassen können; aber unser Augenmerk haben wir insbesondere auf diejenigen Veranstaltungen zu richten, die von Eltern, mehr noch aber von Lehrern für die heranwachsende Jugend mit dem bewufsten Zweck der Erziehung getroffen werden oder getroffen werden könnten. Und zwar wird es sich handeln um die noch in der niederen oder höheren Erziehungsschule befindliche Jugend, wie auch um die schon in der Schule entwachsene. Wir haben also Leseabende mit Volksschülern, mit Schülern oder Schülerinnen der höheren Schulen und endlich mit der »reiferen Jugend« sowohl der höheren wie der niederen Volksklassen zu unterscheiden. Je nachdem werden die Leseabende eine verschiedene Ausgestaltung erfahren; aber ihre Bedeutung, ihr Wert ist im Grunde genommen doch gleich.

2. Die erziehliche Bedeutung der Leseabende. Erstlich sei hervorgehoben, dafs es sich in den Leseabenden nicht um eine schulmäfsige, zergliedernde Behandlung von irgend welchen Lesestoffen handelt, sondern um eine zugleich Erholung und Genufs bietende. Während im schulmäfsigen Unterricht, besonders im Religionsunterricht nur bisweilen der ethisch vertiefenden und sittlich-religiöse Grundsätze entwickelnden Stoffaufnahme auch erbauliche Momente sich einfügen oder ihr folgen, haben die Leseabende vorzugsweise eine erbauliche Bedeutung, sie sollen unmittelbar aufs Gefühl wirken. Behalten wir diesen erziehlichen Zweck der Leseabende im Auge, so ergibt sich, dafs es sich nicht um Beschäftigung mit mancherlei belehrenden, dieses oder jenes Wissensgebiet erweiternden Lesestoffen handelt, sondern um solche Stoffe, die das Gemüt in der Tiefe ergreifen und vorzugsweise unmittelbar geschmack- und gemütbildend wirken. Das rein intellektuelle Interesse darf also erst in zweiter Linie Berücksichtigung finden. Solche Stoffe finden wir nun in dem reichen Gebiet der Literatur aller Völker, insbesondere aber in der klassischen und modernen deutschen Literatur. Um Werke aus diesem Gebiet wird es sich also für uns handeln. — Ferner können die Leseabende keinen Ersatz der schulmäfsigen Beschäftigung mit diesen Werken bieten, sondern blofs eine Ergänzung oder eine Weiterführung. Jede Erziehungsschule, auch die niedere, soll wenigstens im kleinen Mafsstab schon ihre Zöglinge mit den Werken deutscher Literatur bekannt machen. — Aus diesen Gründen stellen wir zuoberst:

a) Die Bedeutung der Leseabende für Ausbildung des Geschmacks und Gemüts. Wir stellen absichtlich die sittliche Wirkung der Lektüre neben die den ästhetischen Geschmack bildende. Beide hängen innig zusammen.

Zunächst handelt es sich um die Bildung des deutschen Sprachgefühls. Herder hat gefordert, dafs »das Ohr, die Zunge, das Gedächtnis, die Einbildungskraft, der Verstand und Witz lehrbegieriger Schüler an den besten Stellen unserer klassischen Dichter geübt werde.« Dabei ist natürlich ein lautes, verständnisvolles Lesen der Meisterwerke unserer Literatur gemeint. »Poesie ist nicht fürs Auge gemacht«, sagt Goethe. Nur durch lautes Lesen werden wir die Formenschönheit, den Wohlklang, die Kürze und Gedankentiefe unserer deutschen Sprache inne. Die »Kunst des Hörens«, die nach Hildebrands Behauptung unserem Volke in schlimmem Grade verloren gegangen ist, kann gerade durch solche Leseabende in dem empfänglichen Ohr des Schülers ausgebildet werden. In ihr ruht ein sprachliches Gewissen, das für die Ausbildung eines guten, klaren, gewandten Stils von Hauptwert ist; nur lautes Vorsagen kann einem bei zweifelhaften Stellen im Entwurf eines Aufsatzes die richtige Entscheidung geben.

Das laute Lesen solcher Werke ist auch ein geeignetes Mittel, ein Verständnis für den künstlerischen Aufbau des Ganzen, nicht blofs für die Form der Rede im Einzelnen anzubahnen. Gewifs kann ein volles Verständnis erst durch eingehende Behandlung der Literaturwerke begründet werden, wie sie auf den höheren Schulen nötig ist,

gewifs ist ein solches tieferes Verständnis auch blofs bei umfassenderer Bildung möglich, aber es erscheint schon als ein hohes Ziel, wenn in allen Schichten des Volkes der Wert solcher Werke mehr geschätzt, wenn wenigstens ein Gefühl von ihrer Schönheit geweckt wird, auch ohne dafs es sich zu klaren ästhetischen Werturteilen erhebt. Auch ohne dafs diese vorhanden sind, kann sogar die schöpferische Produktivität vorhanden sein, wie es Volkslieder und Volksdichtungen aus alter Zeit beweisen. Gerade für Weckung echter Volksdichtung, für Weckung dichterischer Kraft im Volke können Leseabende anregend wirken.

Ebenso lassen sie sich für Ausbildung des Geschmacks auf anderen Gebieten dienstbar machen, wenn die Lektüre durch Vorführung von Werken der darstellenden Kunst unterstützt wird, wenn etwa zu einem Drama oder Epos eine illustrierte Prachtausgabe benutzt wird, Gemälde, gute Photographien oder Stiche die Vorstellungen des Gelesenen unterstützen und ihnen noch das künstlerische Gewand geben. Ferner kann auch die Kunst der Musik durch Vorträge von Liedern, die zu den Gedanken der Dichtung in Beziehung stehen, das Ganze gemütlich vertiefen und die Geschmacksbildung auch auf musikalischem Gebiet verfeinern.

Die »ästhetische Stimmung«, wie sie uns Schiller so beredt als Grundlage des gedeihlichen Wirkens aller Kräfte schildert, ist gerade für das sittliche Leben, das ja auch auf einem Fühlen und einem Bewufstwerden sittlicher Werturteile beruht, von gröfster Bedeutung. Die Werke unserer Literatur führen uns aufsergewöhnliche Personen, Helden, aber auch Menschen des täglichen Umgangs mit besonderen Eigentümlichkeiten im Gewand der Dichtung vor. Wie die ästhetische Seite des Gemüts durch die Wirkung auf das Gehör, auf die lauschende Seele wunderbar belebt wird, wie da wunderbare Klänge und Harmonien im Innern mitschwingen und noch lange nachklingen, so wird auch durch gemeinsame laute Lektüre die Teilnahme an den handelnden Personen, Mitfreude und Mitleid, noch in viel höherem Grade geweckt als durch stilles Für-sich-lesen. Die Begeisterung für den Helden wird eine viel mächtigere, besonders wenn der Leiter des Leseabends, der Lehrer, es versteht, selbst begeistert zu lesen, Begeisterung zu wecken. An dem Vorbild der grofsen Männer, der edlen Frauen der Dichtung wächst die empfängliche Seele empor zu eigenem sittlichem Fühlen. Wenn auch die Entwicklung dieses »Fühlens« zum sittlichen Urteilen, zu Maximen die Aufgabe des eigentlichen, schulmäfsigen Unterrichts ist, so regt doch auch das kursorische Lesen in Leseabenden zu einem nachfolgenden tieferen Durchdenken des Ganges der Handlung, zu einer schärferen Beurteilung der Charaktere mehr an, als das Alleinlesen. Ja es wird sich wohl auch eine kurze derartige Besprechung naturgemäfs anschliefsen, die den Kern des ganzen Charaktergemäldes hervorhebt, ohne in Moralisieren zu verfallen. — So werden also Leseabende nicht nur zu Veranstaltungen für Geschmacksbildung, sondern zugleich für sittliche Bildung; durch beides erhalten sie einen hohen Wert für die Erziehung der gesamten Jugend unseres Volkes.

b) Der Wert der Leseabende für die intellektuelle Ausbildung. Bei jedem Stoff aus dem grofsen Bereiche der Literatur wird durch die Lektüre aufser dem Gemüt auch dem Geist reiche Nahrung zugeführt. Der Gesichtskreis wird erweitert durch Aufnahme neuer Eindrücke, das spekulative Interesse eilt der Handlung voraus, dringt aber auch rückblickend in das Getriebe menschlicher Gefühle und Leidenschaften und sucht die geheimen Fäden zu entdecken, aus deren Gewebe das menschliche Seelenleben entsteht. Doch ist dies, wie schon erwähnt, ein Nebenerfolg. Ebendeshalb haben wir den Stoff der Leseabende auf die Werke der Literatur beschränkt.

Es liegt jedoch nahe, hier einen Seitenblick auf solche Lese- und Vortragsabende zu werfen, die mehr der Ausbildung des Geistes dienen. Solche werden gerade für die aus der Volksschule entlassene Jugend von allen Arten von Bildungsvereinen, Handwerker-, Gewerbe- und kaufmännischen Vereinen vielfach für die jüngeren Mitglieder bezw. für die reifere Jugend des betreffenden Ortes überhaupt gehalten. Sie beweisen, dafs auch in denjenigen Staaten, in denen die allgemeine Fortbildungsschulpflicht eingeführt ist, die Überzeugung bei

vielen sich regt, dafs für die Ausbildung der heranwachsenden Jugend in den gemeinnützigen Kenntnissen noch mehr getan werden mufs. Daher wird auch die Bewegung für Einführung des Fortbildungsschulzwanges, in allen deutschen Staaten, sowie die für Volkshochschulen und Fortbildungskurse an Universitäten (s. d. Artikel Fortbildungskurse an der Universität, Fortbildungsschule, Volkshochschule) wohl immer weitere Verbreitung finden. Gerade der Volksschullehrer hat den Beruf, als Volkserzieher mitzuwirken und wird diese Bewegung verbreiten und auch selbst derartige der allgemeinen Bildung dienende Einrichtungen gründen und unterstützen helfen, speziell durch Leseabende im Dienste der allgemeinen Volksbildung.

Ist so für eine weitere Ausbildung der aus der Volksschule entwachsenen Jugend noch ein weites Feld zu bestellen, so erscheint für die in den höheren Schulen befindliche Jugend der höheren Stände des Volks eine Ergänzung der geistigen d. h. hier der speziell intellektuellen Ausbildung durch freie Veranstaltungen, wie es Leseabende sind, überflüssig. Man pflegt den Schülern und Schülerinnen der höheren Schulen völlig freien Raum zu lassen in der Wahl ihrer Privatlektüre, also in der Wahl der Mittel zur weiteren geistigen Ausbildung. Vielfach tritt aber dann die Folge ein, dafs die Schullektüre nicht, wie es sein sollte, ein Muster für die Privatlektüre wird, sondern dafs der Schüler mit mancherlei Fernliegendem seinen Geist zersplittert, ja mit Schlechtem ihn verbildet. Der Ausspruch Herbarts gilt noch heute: »Es kann viel Wert haben, wenn heranwachsende junge Leute manches für sich lesen und treiben, sie entwickeln sich nach ihrer Eigentümlichkeit, indem sie nach eigener Wahl tun, was ihnen zusagt. Aber — mittelmäfsige Köpfe sollen nicht aus Ehrgeiz nachahmen, was ihnen nicht pafst, und das Viellesen soll nicht dem Gefühl und dem Denken Eintrag tun.« — Und dies geschieht gerade heutzutage vielfach, es wird viel zu viel gelesen, ohne richtig verdaut zu werden. Und hier sollte eingegriffen werden. Wie der Geologe oder Botaniker mit denjenigen aus seiner Schülerzahl, die sich hierfür besonders interessieren, gemeinsame Ausflüge macht, Pflanzen sammelt, Gesteine durchforscht, so könnte der Lehrer des Deutschen Leseabende mit anderen Schülern veranstalten, um gemeinsam etwa ein mittelalterliches Epos in der Ursprache zu lesen, oder der Lehrer der Geschichte könnte geschichtliche Quellenschriftsteller in erweitertem Mafse, als es in der Schule geschieht, mit anderen lesen, der Lehrer der klassischen Sprachen solche Werke des klassischen Altertums, die in der Schule nicht Berücksichtigung finden können. Selbstverständlich würde der Zweck solcher Stunden nicht sein, dem Schüler »die Taschen vollzustecken und ihm zu verwehren, selbst zuzugreifen«, sondern ihn zu selbständiger Arbeit zu befähigen und vor allem: dauerndes Interesse in ihm zu wecken und eine höhere Auffassung der einzelnen Studienfächer anzubahnen. So werden sie von hohem Wert für die fachwissenschaftliche Weiterbildung auf der Universität sein. Eben aus diesem Grund hat man in den amerikanischen höheren Schulen den bei uns so streng einheitlich geordneten Studiengang in ein Nebeneinander und Ineinander mehrerer Gruppen aufgelöst. Für dieses amerikanische System können wir eben wegen des Mangels an Einheitlichkeit nicht eintreten; auf jeden Fall aber mufs wenigstens eine genauere Anleitung zur Privatlektüre, auch der wissenschaftlichen, und eine genauere Kontrolle derselben an höheren Schulen Platz greifen (s. Art. Privatlektüre). — Ist so die Förderung der speziell intellektuellen Ausbildung anderen Einrichtungen als Leseabenden in unserem Sinne zu überlassen, so müssen wir doch endlich noch hervorheben:

c) D i e u n m i t t e l b a r e r z i e h l i c h e B e d e u t u n g d e r L e s e a b e n d e. Man versucht jetzt mehr und mehr durch Veranstaltungen von Schulfeiern, durch gemeinsame Andachten, durch Jugendspiele, durch Ausflüge und Schulreisen das Band um Lehrer und Schüler fester zu schlingen. Ist nicht gemeinsame Beschäftigung geistiger Art in der Gestalt von Leseabenden für Schüler höherer und niederer Schulen noch ganz besonders geeignet, den Schüler erkennen zu lassen, wie lieb er dem Lehrer ist, so lieb, dafs dieser ihm gern einen Teil seiner schulfreien Zeit opfert? Sei es nun, dafs der Leseabend in der Wohnung

des Lehrers oder in derjenigen eines der Schüler oder in einem öffentlichen Lokal stattfindet. Wenn der leitende Lehrer den nötigen pädagogischen Takt hat, wenn aller Zwang fernbleibt, so werden gerade solche Stunden von tiefster Wirkung auf das Pietätsverhältnis zwischen dem Lehrer und dem Schüler, zwischen dem Lehrer und der heranwachsenden Jugend sein.

Das gilt besonders für den Fall, dafs der Zögling ein Gast im Hause des Lehrers ist. Der strenge Ernst, der bisweilen im Schulsaal herrschen mufs, weicht hier völlig der freundlichen Geselligkeit. Hier kann sich der Lehrer viel eher geben, wie er ist. Und ebenso ist der Schüler ein anderer, viel offener spricht er sich dem Lehrer, wie einem Freund gegenüber aus und dazu findet sich gewöhnlich Zeit, ehe sämtliche Mitglieder des Leseabends versammelt sind. So erfährt der Lehrer, was seine Schüler gerade beschäftigt, was jedes einzelnen Lieblingsbeschäftigung ist, wie sie über dies oder jenes Vorkommnis im Schulleben denken. Ebenso wird es dann während des Lesens sein. Viel eher wagt da ein fragendes Wort, ein fragender Blick des Schülers Verständigung zu suchen. Viel enger knüpft sich darum auch das Band zwischen Lehrer und Schüler. Ein Händedruck besiegelt zum Abschied, dafs das Freundschaftsband zwischen ihnen geschlossen ist. Und die Erinnerung an die gemeinsam verlebten Stunden wirkt fort und stachelt den Schüler an, sich auch jederzeit des Vertrauens und der Freundschaft des Lehrers würdig zu erweisen, auch in der Schule sein Lob zu verdienen und seine Aufgaben getreu zu erfüllen. Viel leichter findet er deshalb auch den Weg zur Wohnung des Lehrers, um ihn über irgend etwas um Rat zu fragen, vielleicht über die einstige Berufswahl seine Ansicht zu hören. Ebenso werden auch die Eltern des Schülers im Lehrer den Erzieher schätzen, dem das Wohl ihrer Kinder am Herzen liegt. Sie werden selbst bestrebt sein, Beziehungen mit ihm zu pflegen, sich vielleicht auch bei ihm Rats zu erholen, und so wird die oft gefährliche Kluft zwischen Schule und Elternhaus überbrückt, und so werden durch das Pietätsverhältnis zwischen Lehrer und Zöglingen die Erziehungsresultate gesichert.

Ähnliche Erfolge lassen sich auch erzielen bei Leseabenden, die in einem öffentlichen Versammlungsort veranstaltet werden, wie es in besonderen Fällen, hauptsächlich bei Leseabenden für die reifere Jugend nötig sein wird. Je nach den besonderen Verhältnissen wird der erzieherische Wert der Leseabende ein besonders hoher, oft gar nicht zu ersetzender sein. Je nach den Verhältnissen haben die Leseabende aber auch eine ganz verschiedene Ausgestaltung zu erfahren, wenn sie den grofsen gemeinsamen Zweck bei besonderen örtlichen Verhältnissen in ihrer Art erfüllen sollen.

3. Die Ausgestaltung der Leseabende. Es gilt nun, die im allgemeinen entwickelten Grundsätze auf die besonderen Verhältnisse anzuwenden und zu erwägen, wie in diesen besonderen Verhältnissen sich die Leseabende auszugestalten haben; — und zwar empfiehlt es sich, Leseabende für die Jugend der Volksschule und die der Volksschule entwachsene Jugend der niederen Stände zu scheiden von Leseabenden für Schüler und Schülerinnen höherer Schulen und die reifere Jugend der höheren Stände.

a) Leseabende für Volksschüler und die der Volksschule entwachsene reifere Jugend. Man könnte meinen, den Aufgaben, die insbesondere die Volksschule auf dem Gebiete der religiös-sittlichen, wie auch besonders der ästhetischen Bildung unseres Volkes hat, werde durch gute Ausbildung und Förderung des Gesinnungs- und Kunstunterrichts, also des Unterrichts in Religion, Geschichte, Deutscher Lektüre, Gesang und Zeichnen, Genüge getan, alles andere müsse man anderen Erziehungskräften und Erziehungsveranstaltungen überlassen. Wir sind nicht ganz der Ansicht. Gewifs wird der schulmäfsige Unterricht vor allem berufen sein, in dieser Hinsicht erzieherisch zu wirken, er ist das Notwendigste. Und auch dasjenige Gebiet ethischer und ästhetischer Bildung, mit dem wir uns beschäftigen, die deutsche Lektüre, erfreut sich gewissenhafter Pflege in der Volksschule. Aber es sind doch wohl blofs wenige Schulen, die Schulen der grofsen Städte, und die geteilten Volksschulen, in denen sich eine gedeihliche Behandlung von gröfseren Werken deutscher Dichtkunst ermöglichen läfst (vergl. Art. Klassi-

sche Epen und Dramen in der Volksschule). Ferner hört die Darbietung solcher Nahrung, für welche die Jugend gerade nach Verlassen der Volksschule erst recht aufnahmefähig wird, wohl durchgängig mit dem Besuch der Volksschule, mit dem Schlufs des 8. Schuljahrs auf.

Gerade diese Stoffe sind aber für das ästhetische Gefühl, den Geschmack so wertvoll. Gerade sie sind geeignet, die ästhetische Stimmung längere Zeit hindurch zu erhalten. Gerade sie sind wichtig für das spätere Leben der Volksschüler. — Was Pestalozzi im Jahre 1782 von den Fabrikarbeitern schrieb, das gilt auch heute noch und nicht blofs für diese: »Die Geniefsung des Fabrikverdienstes setzt den Menschen in eine Lage, in der er höchst unglücklich wird, wenn er von seinem Verdienst keine edlere Anwendung mit Eifer sucht, als die Befriedigung seiner sinnlichen Gelüste... Den Fabrikarbeiter kannst du vor der tiefsten Zerrüttung durch den Hang zu sinnlichen Genüssen nicht bewahrt und gesichert glauben, als nur wo er allgemein höher emporgebildet und emporgehoben ist.« Nicht blofs der Fabrikarbeiter, der Mann des Proletariats, ebenso der Kleinhandwerker, der kleine Geschäftsmann, besonders in den modernen Grofsstädten, gerät nur zu leicht in Gefahr, sich von dem nervenabspannenden Druck steter Arbeit durch sinnliche Genüsse für Augenblicke scheinbar zu entlasten, in Wirklichkeit aber sich moralisch und körperlich zu zerrütten. Die geistigen Genüsse aber, die er aufsucht, sind oft ebenso verderblich. Die Kost, die ihm in öffentlichen Aufführungen, in Volkstheatern, in Konzerthallen geboten wird, ist meist keine nahrhafte, gesunde, sondern eine mit pikantem Gewürz gepfefferte, die anstatt aus dem Alltäglichen ihn zu erheben zum Ewigen, Guten, Schönen, ihn nur noch mehr hinabzieht in das Getriebe roher Leidenschaften, sinnlicher Triebe. — Soll ein ideales Gegengewicht gegen diese Neigungen, diese Geschmacksverbildung unserer niederen Volksschichten geschaffen werden, so mufs schon frühzeitig begonnen werden, die Kunst des rechten Geniefsens zu lehren. Im echten ästhetischen Genufs ist ein Hauptmittel zur Bekämpfung der sozialen Schäden schon von manchem wahren Volksfreund erkannt und verfochten worden, und gerade die veredelnde Wirkung von guter Lektüre kann deshalb nicht hoch genug angeschlagen werden. In allen Volksschulen läfst sich bei einer mehrjährigen, gewissenhaften Arbeit diejenige Reife bei den Schülern des obersten Jahrgangs voraussetzen, die zur Auffassung eines gröfseren Gedankenganzen, eines Epos, wie Hermann und Dorothea, eines Dramas wie Wilhelm Tell, Ernst von Schwaben, Götz von Berlichingen u. a. nötig ist. Kann also die Volksschule bei der reichen Fülle anderer Aufgaben im deutschen Unterricht, infolge besonderer Hindernisse, Überfüllung der Klassen u. a. keinen Platz für die Behandlung klassischer Epen und Dramen finden, so bieten unsere Leseabende einen schätzenswerten Ersatz. Neben klassischen Erzeugnissen der epischen und dramatischen Poesie dürften jedoch auch noch Romane d. h. echte Volksromane, Dialektdichtungen — ich erinnere nur an Reuter — Biographien u. a. heranzuziehen sein, wie sie von anderer Seite*) auch für den deutschen Unterricht in der Schule vorgeschlagen werden.

Besonders wertvoll werden die Leseabende aber für die aus der Volksschule entwachsene Jugend der unteren und mittleren Volksschichten. Selbst die in manchen Staaten eingeführte Fortbildungsschule vermag die Leseabende nicht zu ersetzen, da sie sich meist auf eine praktische, speziell fachliche Fortbildung beschränkt, die Gemütsbildung aber weniger berücksichtigen kann (s. Art. Fortbildungsschulen). Doch liefsen sich sehr wohl die Leseabende mit der Pflichtfortbildungsschule in Beziehung setzen und fänden an dieser einen Rückhalt. Überflüssig könnten sie blofs für den Fall erscheinen, wenn für die reifere Jugend nach Art der dänischen Volkshochschulen gesorgt würde und auf diese Weise Geschmacksbildung auch in die tieferen Schichten des Volks eindränge. Aber an diesen Volkshochschulen werden sich natürlich nur wenige aus der grofsen Zahl weiterbilden, und für alle wünschten wir doch eine solche Bildung. Gerade in den Jahren nach der Schulzeit ist die Jugend

*) Ostermann, Das Interesse. Oldenburg und Leipzig. S. 69 f. Vergl. auch den betreffenden Art. in diesem Handbuch.

am fähigsten, derartige Stoffe in sich aufzunehmen; gerade in diesen Jahren sucht der jugendliche Geist noch eine andere Befriedigung, als ihn die Beschäftigung mit Ackerbau und Viehzucht, das Handwerk oder gar die Fabrikarbeit zu bieten vermag. Gewifs werden viele dem beistimmen, was von Massow in seiner Schrift über »Reform oder Revolution« *) ausruft: »Ach, wer nur die Augen auftun und hineinschauen in das Elend des Volkes, wer es nur mit ansehen will, wie unsere prächtigen Jungen mit dem warmen, wackeren Herzen verkommen, verbittern, verderben ... den mufs es ja jammern, wenn er noch ein Herz in der Brust hat, wenn er als Mensch mit der Menschheit fühlt ... den mufs die Überzeugung durchdringen, dafs sich Abhilfe schaffen läfst, wenn man nur helfen will.« Auch darin werden wir dem Verfasser recht geben, wenn er sagt: »Mit Reformen im kleinen Stile ist die Sache nicht gemacht. Helfen kann uns nur eine Reform im grofsen Stile.« Aber bis dahin können unsere Leseabende der Erziehung des Volkes reiche Kräfte liefern.

Fragen wir nun, wie sie im besonderen für Schüler der Volksschule und die aus ihr entlassene Jugend einzurichten sind, so ergeben sich folgende allgemeine Gesichtspunkte:

Eine allzuhäufige Abhaltung würde sich von selbst verbieten. Wir halten es für das geeignetste, den Sonnabend-Abend dazu zu verwenden, wo man nach dem Wochenabschlufs sich gern erholt und eben durch gemütbildende Lektüre sich erquicken kann. Für die Volksschulen in Industriebezirken dürfte sich allerdings vielfach ein anderer Wochenabend empfehlen, da ja häufig leider der Sonnabend-Abend der einzige in der Woche ist, an welchem sich der Familienvater, ja oft auch die Mutter ganz der Familie widmen kann. In solchen Fällen wird man natürlich keine Lücke in den Kreis der Familienmitglieder reifsen wollen, der oft nur zu sehr der festen Einigung bedarf. Bisweilen dürfte sich vielleicht auch der Sonntag-Nachmittag empfehlen.

Ferner werden Leseabende in geeigneter Weise sich nur im Winterhalbjahr veranstalten lassen. Den Sommer über sind die Kinder der Volksschule und ebenso die reifere Jugend vielfach bis zum Abend auf dem Felde in der Werkstatt, in der Hausarbeit in Anspruch genommen. Erst die Dunkelheit gebietet da oft Feierabend und das Ruhebedürfnis überwiegt jedes andere. Erst im Winter kommt die Zeit, wo die langen Abende zu gemütlichem Beisammensein auffordern und von jeher die Lektüre eine angenehme Beschäftigung gewesen ist. Für die reifere Jugend vermögen dann Leseabende ein passendes Schutzmittel gegen vorzeitigen Wirtshausbesuch zu schaffen. In ihnen könnten daher die alten Spinn- und Lichtstuben, wie sie sich noch vielfach finden, eine veredelte Gestalt erhalten.

Was ferner die Beteiligung anlangt, so wäre es das Ideal, wenn sie eine möglichst allgemeine würde. Für die Volksschüler heifst das, es möge sich womöglich die ganze Klasse oder der ganze Jahrgang beteiligen. Es erscheint von vornherein bedenklich, wenn man die Schüler zu einem Vergnügen, zu einer Unterhaltung auffordert, an der sich der Natur der Verhältnisse nach blofs einige aus ihrer Zahl beteiligen können. Da aber als Ort der Leseabende in diesem Fall doch die Wohnung des Lehrers oder vielleicht die elterliche Wohnung eines Schülers oder einer Schülerin abwechselnd und reihum zu wählen wäre, so ergibt sich, dafs blofs bei kleinen Klassen oder Jahrgängen sich das Ideal erreichen läfst, also zunächst bei der ein- oder zweiklassigen Volksschule kleiner Orte. Nur in diesem Fall wird der oberste Jahrgang soviel oder besser sowenig Kinder zählen, dafs ihre Vereinigung in einem Wohnzimmer denkbar ist. Aber gerade für diese Verhältnisse empfiehlt sich auch besonders die Veranstaltung von Leseabenden. In der einklassigen Volksschule ist es eben unmöglich, innerhalb des Schulunterrichts ein gröfseres Werk deutscher Dichtung auch nur kursorisch zu behandeln, wie es in den mehrfach geteilten Schulen anzustreben ist. Aber auch bei letzteren möchten wir für den Fall, dafs besondere Umstände die Einsetzung der genannten Stoffe in den Lehrplan verbieten, unsere Leseabende empfehlen. Die Gefahr, dafs durch Beteiligung nur einzelner aus der grofsen Zahl ein Günstlingswesen entsteht, erscheint

*) Berlin, O. Liebmann, 1894.

mir nicht so grofs; vielmehr ist zu erwarten, dafs gerade die sich beteiligenden besseren Schüler die Führerschaft in der Klasse behaupten und den Klassengeist von ihrem Pflichtgefühl, ihrer Anhänglichkeit an den Lehrer beeinflufst wird.

Was aber die reifere Jugend anlangt, so ist die Gestaltung der Leseabende noch viel mehr wie bei den Volksschülern von den örtlichen Verhältnissen abhängig. Dem Lehrer in einem kleinen Landort wird es nicht sonderlich schwer fallen, die jungen Burschen und ähnlich die Mädchen zu Leseabenden in der angedeuteten Weise wohl auch am besten in seiner Wohnung zu vereinigen. Viel schwerer wird es in gröfseren Orten, besonders in Industriebezirken. Oft mufs man sich da begnügen, wenn zunächst durch die Fortbildungsschule wenigstens für die geistige Weiterbildung gesorgt ist. Für anderes fehlt meist die Zeit. Doch lassen sich schon Wege finden, etwa durch Anschlufs der Leseabende an die Fortbildungsschule, durch Bildung von Vereinen oder Anlehnung an solche, wie wir schon oben erwähnt. Meist wird man, wenn man sich nicht auf einen engeren Kreis von Mitgliedern beschränken will, Vortragsabende einrichten, an welchen auch die Erwachsenen teilnehmen können und aufser der Lektüre auch Gesang, Musik und andere Unterhaltung gepflegt wird. So berühren sich also unsere Leseabende mit den Volksunterhaltungsabenden. Ferner sei bemerkt, dafs bei öfterer Anregung, besonders durch die Schullektüre, wohl auch an die Bildung von Lesekränzchen zu denken wäre, die von den betreffenden Mitgliedern selbständig ohne weitere Leitung eines Lehrers abgehalten werden könnten. Endlich kann auch eine gute Volksbibliothek unterstützend wirken. Auch für die Volksbibliotheken ist die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung tatkräftig eingetreten; es wurden von ihr bis zum Jahre 1905 insgesamt 2974 Volksbibliotheken neu begründet, 9992 bereits bestehende unterstützt und 1897 Wanderbibliotheken begründet. (Vergl. auch Art. Schülerbibliothek und Volksbibliothek.) — Dafs gerade auf diesem Gebiet, demjenigen der allgemeinen Fortbildung der Gemüts- und Herzensbildung der heranwachsenden Jugend unseres Volkes, noch schwere Aufgaben zu lösen sind, ist wohl jedem Einsichtigen klar. (Vergl. Schultz, Grofsstadtheimat. Berlin. Heymann u. K. Hemprich, Winke zur Gründung und Leitung von Jugendvereinigungen. Osterwieck, Zickfeldt 1906.)

b) Leseabende für Schüler und Schülerinnen der höheren Schulen und die reifere Jugend höherer Stände. Ganz anders liegt die Sache, wenn wir Leseabende für Schüler und Schülerinnen höherer Schulen und die letzteren entwachsene Jugend, speziell die weibliche, ins Auge fassen.

Es scheint, als ob Leseabende hier ganz unnötig seien, da ja in der Klassenlektüre der höheren Schule die wichtigsten klassischen Werke durchgearbeitet werden. Gewifs ist diese Beschäftigung die wichtigste Grundlage für das Verständnis anderer klassischer Werke, aber zunächst wird die Zahl derjenigen Werke, die in der Schule behandelt werden können, vielfach eine nur geringe sein, ferner wird gerade für neuere Literatur meist gar kein Platz übrig bleiben. Vieles bleibt daher der Privatlektüre der Schüler überlassen. Nun scheint es ja wohl genügend, wenn der Lehrer blofs Anregung für die Lektüre gibt, aber es scheint nur so.

Leider greift der Schüler der höheren Schulen vielfach gar nicht zu den wertvollen Werken unsrer klassischen und modernen Literatur, sondern oft zu sittlich minderwertigen, oft direkt sittlich verderblichen Schriften. Bekanntlich wandern gar manche Hintertreppenromane im Saloneinband auch in das Boudoir der höheren Töchter. — Zum wenigsten ist also zu fordern, dafs der Lehrer, wenn er wirklich ein echter Erzieher sein will, die anderweitige Lektüre seiner Schüler nicht blofs die fachliche, sondern auch die allgemein bildende überwachen sollte, wie oben schon betont; viel wertvoller wäre es noch, wenn er selbst mit seinen Schülern der Lektüre pflegte. Für jeden Schüler ist es ein Bedürfnis, Spaziergänge und Ausflüge zu machen. Ebenso ist es für den geistig regen Schüler ein Bedürfnis, sich an den Werken deutscher Dichtung und Poesie zu erquicken und zu bilden. Wir nennen von den wertvollsten die Dramen Grillparzers und Kleists: »Sappho«, »das goldene

Vliefs«, »König Ottokars Glück und Ende«, »Hermannsschlacht« und »Prinz von Homburg«, die modernen von Wildenbruch, ferner Epen und historische Romane, vor allem Scheffels »Ekkehard«, Freytags »Ahnen«, Ebers' »Ägyptische Königstochter«, »Uarda«, »Die Gred«, Dahns »Kampf um Rom« (vergl. Art. historischer Roman) u. a. — Den Vorzug des gemeinsamen, lauten Lesens vor einem stillen Fürsichlesen haben wir oben schon hinreichend betont.

Es könnte nur der Einwand gemacht werden, dafs für Leseabende unter Leitung eines Lehrers meist die Zeit fehle und dafs ja durch Lesekränzchen unter Schülern hinreichend Ersatz geschafft werden könnte. Was zunächst den letzten Punkt anlangt, so ist sicher, dafs solche Lesekränzchen, wie schon oben erwähnt, eben weil sie zunächst aus dem freien Interesse der Schüler hervorgehen, einen hohen Wert haben, aber ganz können sie doch nicht ersetzen, was der Lehrer an solchen Stunden gemeinsamer Unterhaltung aus dem reichen Schatz seines Wissens mühelos ergänzt, und vor allem stehen die Leseabende durch ihren unmittelbar erziehlichen Wert, durch ihre Bedeutung für das Pietätsverhältnis zwischen Lehrer und Schülern doch noch hoch über ihnen. Was aber die Klage über Mangel an Zeit betrifft, so ist sie wohl eine vielfach berechtigte, ebenso für den Lehrer der höheren Schule, wie für den der Volksschule. Ist es aber einmal anerkannt, dafs die höheren Schulen ebenso wie die Volksschule in erster Linie Erziehungsschulen sind, dann ist es heilige Pflicht derjenigen, die an diesen Schulen tätig sind, in erster Linie Erzieher zu sein. Und dazu gehört, dafs man nicht blofs in den regelmäfsigen Schulstunden erzieherisch auf seine Zöglinge einzuwirken sucht, sondern auch aufserhalb der Schulzeit ihnen seine Sorge widmet. Gewifs dürfen wir gerade auf die Lehrer unserer deutschen Mittelschulen, der Gymnasien, wie der realistischen Schulanstalten, als Förderer und Weiterbildner der Wissenschaften stolz sein, gewifs steht in wissenschaftlicher Hinsicht unsere deutsche Lehrerwelt unübertroffen da. Oft aber hat sie schon gewichtige Mahnworte hören müssen, dafs der Beruf unter allzuviel Wissenschaftlichkeit leidet. Für unsere Leseabende aber betonen wir nochmals, dafs sie keine eigentliche Arbeit sein sollen, die noch am Abend die übermüdeten Nerven aufs neue anspannen sollte. Wie vielmehr der Familienvater in erheiternder Unterhaltung mit seinen Lieben Befriedigung und Erholung findet, ähnlich soll sie der Gymnasiallehrer im Kreise der Zöglinge durch Vorlesung und gemütvolle Unterhaltung in Anknüpfung an das Gelesene finden. Ja wir behaupten wohl nicht mit Unrecht, dafs gerade solche Abende, eben weil sie das Band der Freundschaft um Lehrer und Schüler schlingen, Stunden wahrer Stärkung für seinen Beruf sind. Sieht er doch hier, wie im heitern Spiel, im feurigen Bewegen alle Kräfte kund werden, wie alles fröhlich weiter eilt, tief eindringt, während es im Unterricht oft schwere Lasten zu heben gibt, bei denen es nur langsam vorwärts geht und gar oft die Lehrerfreudigkeit leidet.

Es fragt sich nun auch hier, wie im besondern die Einrichtung zu treffen ist. Was die Zeit anlangt, so gilt wohl im allgemeinen das bei Gelegenheit der Leseabende für Volksschüler Gesagte. Wöchentlich etwa und zwar im Winterhalbjahr dürften die Leseabende abgehalten werden können. Viele Klassen unserer höheren Schulen, der Gymnasien, Realgymnasien, Realschulen, Seminare, wie auch der höheren Mädchenschulen, insbesondere die Oberklassen sind nicht so zahlreich besucht, dafs die Vereinigung einer ganzen Klasse zu einem Leseabende in der Wohnung des Klassenlehrers unmöglich würde. Sobald aber die Schülerzahl ein Dutzend übersteigt, dürfte es sich kaum ermöglichen, alle zu vereinigen. Immerhin wäre es dann ja wohl denkbar, dafs die Schülerzahl sich in zwei Hälften teilte und abwechselnd sich in der gastlichen Stube des Lehrers versammelte. Wird die Zahl jedoch noch gröfser, so erscheint dieser Weg ungangbar.

Man könnte nun an die Rezitationsstunden und an die Rezitationstage denken, wie sie Raumer*) für den Vortrag unserer klassischen Epen und Dramen vorschlug. Solche Versammlungen im Schulsaal, bei

*) K. v. Raumer, Geschichte der Pädagogik III, 2. Stuttgart 1847. »Der deutsche Unterricht« von Rudolf v. Raumer.

denen vor einem grofsen Cötus ein Drama oder ein anderes poetisches Werk vorgetragen wird, bieten gewifs viel Anregung, ermangeln aber doch in vieler Hinsicht der erziehlichen Momente, die einen Hauptvorzug unserer Leseabende bilden, und machen eine gemütliche Besprechung des Gelesenen unmöglich. Da erscheint es uns doch geratener, dafs sich die Schüler — es kann sich allerdings nur um die Oberklassen handeln — in einem Gesellschaftszimmer irgend welchen Gasthofs zusammenfinden. Auch hier geht viel von den früher hervorgehobenen Vorzügen verloren. Die traute Gemütlichkeit, wie sie in einem kleinen Kreise herrscht, läfst sich schwer in einem öffentlichen Lokal und bei einer gröfseren Teilnehmerzahl heimisch machen; aber es ist doch möglich, und auch hier bietet sich für den Lehrer Gelegenheit, bald mit dem einen, bald mit dem andern eine Unterhaltung vor der Lektüre anzuschliefsen und am Schlufs die Gedanken der Dichtung weiterzuspinnen und nutzbar zu machen.

Daneben lassen sich solche Abende auch der Pflege heiterer Geselligkeit dienstbar machen. Auch davon noch ein Wort! Dem ernsteren, aber immerhin gemütlichen Teil läfst sich leicht eine Stunde heiterer Unterhaltung anschliefsen, gewürzt durch zu Herzen gehende Worte des Lehrers, durch gemeinschaftliche Gesänge, durch Solovorträge, seien es humoristische Deklamationen, Lieder oder auch Vorträge auf irgend einem Musikinstrument. Es gehört allerdings ein feines pädagogisches Taktgefühl dazu, zu unterscheiden, wo die Grenze des Erlaubten ist, was zur Belebung und Erholung dienlich ist. Besitzt es aber der Lehrer, so wird es sich auch unbewufst dem Schüler mitteilen und auch sie vor Schwelgen in rein sinnlichen Genüssen, vor Roheit der Empfindung, vor Genufssucht bewahren. Man mufs sich eben gleichweit entfernt halten von Bigotterien und Engherzigkeiten, wie andrerseits vor dem wüsten Kneipenleben, wie es sich leider bei der Jugend unserer höheren Schulen nur zu häufig findet, während es früher nur auf den Universitäten herrschte. Wieviel kann da ein wirklich tüchtiger Erzieher für die künftige Entwicklung seiner Zöglinge wirken, wenn er ein offenes Herz für die Freuden und Vergnügen der Jugend hat.

Bei weitem nicht soviel Schwierigkeiten wie bei der Jugend unserer höheren Knabenschulen erwachsen, wenn wir Leseabende für die reifere weibliche Jugend der höheren Stände ins Auge fassen. Wie leicht wird es da einer geschickten Lehrerin oder einem Lehrer, Leseabende, wie wir sie schilderten, einzurichten, und tatsächlich sind wohl derartige Einrichtungen besonders für die weibliche Jugend höherer Stände am meisten verbreitet.

4. Tatsächliche Verbreitung von Leseabenden. Genauere Notizen, wo Leseabende im Dienste der Erziehung bestanden haben oder noch bestehen, lassen sich nicht geben. Am Schlusse eines Aufsatzes in den Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht, Jahrg. 1896 Nr. 27—30, wie auch später in einer Reihe von weitverbreiteten Pädagogischen Zeitschriften habe ich öffentlich um Mitteilung von dem Bestehen von Leseabenden gebeten. Von den eingelaufenen Notizen bezogen sich 8 auf Leseabende für Volksschüler und Volksschülerinnen und die aus der Volksschule entlassene Jugend, 10 auf höhere Schulen und zwar ausschliefslich höhere Mädchenschulen. — Es erscheint mir sicher, dafs noch an manchen Orten derartige Einrichtungen bestanden oder noch bestehen, aber sie sind doch wohl meist auf den besonderen Eifer einzelner Lehrer oder Lehrerinnen zurückzuführen und ohne dauernden Bestand. Betrachtet man aber die Aufgaben, besonders auf dem Gebiete der allgemeinen Volksbildnng der mittleren und unteren Stände, an deren Lösung auch unsere »Leseabende im Dienste der Erziehung« mitzuwirken suchen, so sieht man, wieviel Wahrheit in dem Ausspruch Palleskes liegt, mit dem er seine Schilderung von dem Besuch bei Lehrer Klingenburg in Ikten bei Kettwig schliefst: »Als ich in Gesellschaft von einigen Mitgliedern unter dem funkelnden Sternenhimmel nach Kettwig zurückwanderte, war ich sehr schweigsam. Der Abend hatte mir viel zu denken gegeben. Welche Fülle von Boden liegt unbestellt in den Tiefen und auf den Höhen unseres Volkes!«

Coburg. A. Reukauf.

Lesebuch in der Volksschule

1. Geschichtliches. 2. Die Sehnsucht nach dem Ideale eines Lesebuches. 3. Die Arbeiter am Ideale.

1. Geschichtliches. Das Lesebuch gehört erst der neueren Zeit, dem Aufklärungszeitalter, an. Das Jahr 1772 kann als sein Geburtsjahr gelten. Ch. F. Weiße trat zu dieser Zeit mit seinem »Neuen ABC-Buch« hervor, und E. v. Rochow veröffentlichte damals den Vorboten zu seinem 1776 erschienenen »Kinderfreund,« den »Versuch eines Schulbuches für Kinder oder Landleute usw.« Die Lesebücher sind typische Erscheinungen ihrer Zeit; sie gelten mehr oder weniger als Zeitspiegel. Soll doch nach Rochow das Lesebuch die Summe alles dessen bieten, was man zur Zeit als dringlich zur Hebung des Volkes erachtet. Bisher hatten Bibel und Katechismus diese Summe geboten; eine Fibel reichte den Forderungen einer gewaltig aufstrebenden Zeit gegenüber nicht mehr aus. Mit der Erweiterung des Lesebuchzweckes verband sich sodann eine pädagogische Färbung, die ebenso wie das Kulturideal wechselte. So wurde das Lesebuch allmählich Quelle und Grundlage der jeweilig herrschenden realistischen oder humanistischen Bildung, je nachdem das Lehrprogramm der Volksschule gestaltet war. Die Berücksichtigung der pädagogischen Zeitströmungen und Geschmacksrichtungen verführte aber die Lesebuchherausgeber dazu, in ihr Schulbuch alles aufzunehmen, was zur Zeit beliebt wurde; das Lesebuch galt schließlich als das »Mädchen für alles«. Die Gegenwart hat nun einen lebhaften Kampf gegen diese Auffassung aufgenommen, einen Kampf, dessen Ende und Erfolg noch nicht vorauszusagen ist.

2. Die Sehnsucht nach dem Ideale eines Lesebuches. In wenig anderen Schulgebieten ist der Sehnsucht nach dem Ideale so oft Ausdruck gegeben, wie in der Lesebuchangelegenheit. Und doch ist dieser lebhafte Wunsch noch nie erfüllt, oder die Lesebuchfrage endgültig je gelöst worden. Schon 1793 veröffentlichte K. T. Thieme ein bei S. L. Crusius-Leipzig erschienenes Buch: »Ideal eines Lesebuches für Bürger- und Landschulen;« J. J. Ewich beantwortete 1834 (Elberfeld, Schönian) die Frage: Was tut unserm erziehenden Unterrichte not« mit der gesonderten Abhandlung: »Das Ideal eines Lesebuches für Volksschulen« — und noch 1899 muß G. Heydner a. a. O. erklären: »Doch bis wir das Ideallesebuch der Zukunft haben werden, hat es noch gute Wege«.

Diese leidige Tatsache ist in folgendem begründet: »Ein Lesebuch für die Volksschule zu schreiben« — sagt Riecke — »ist das Leichteste und Schwerste, je nachdem man sich seinen Zweck vorstellt — und keiner Bildungsanstalt tut ein gutes Lesebuch gerade jetzt (1844) mehr not, als der Volksschule. Ihrem Teiche Bethesda droht, so viele geschickte und ungeschickte Hände auch darin herumrühren, nachgerade eine Stagnation, wenn nicht ein gütiger Engel ihn in eine neue lebens- und heilkräftige Wallung versetzt. Dies könnte und sollte durch das Lesebuch geschehen.« — Wenn man also dem Lesebuche — wie man es doch sollte — einen hohen Zweck setzt, so ist eine Zusammenstellung sehr schwer. Trotzdem wagen sich viele leichter Hand an diese Arbeit heran. H. Scharrelmann (Weg zur Kraft) nennt diese Fabrikanten in seiner derben Ausdrucksweise »zünftige Lesebuchschuster,« die geradezu ein »Lesebuch-Elend« heraufbeschworen haben. Dies Elend kann erst überwunden werden, wenn man von einer uferlosen Zwecksetzung absieht. Nach Kehrs Praxis der Volksschule sollte aber das Lesebuch nicht allein »der Zentralpunkt alles Sprachunterrichtes sein«, sondern in seinen Lesestücken auch der »Ausgang und Mittelpunkt alles Unterrichtes« bilden. So wurde es zu einem Lehrbuche ersten Ranges, das fast ausschließlich den idealen Verkehr des Volksschülers mit der Welt zu vermitteln hatte. Kehr hatte in dieser, später von anderen oft wiederholten Forderung zusammengefaßt, was einerseits A. Diesterweg, Fr. Otto u. a. mit ihrem formalistischen, und andrerseits Preuß und Vetter, Lüben und Nacke u. a. mit ihren realistischen Zwecken bereits verfolgten. Und weil die Fracht, welche das Lesebuch-Lastschiff aufnehmen sollte, allmählich überreich wurde, so kam man zu einer skrupellosen Auswahl, die Th. Vogt mit Recht als den Encyklopädismus unserer Lesebücher gerügt hat. Der

jugendliche Leser wurde in der notwendigen Gleichmäſsigkeit seiner Stimmung dabei nicht berücksichtigt; es kam den Herausgebern eben gar nicht darauf an, ob »heute Scherz, morgen Ernst, heute Prosa, morgen Poesie bereit stand; ob heute ein heiliger Geist, morgen Laune, heute sinnlich, morgen übersinnlich, heute so, morgen ganz anders denkend, fühlend, handelnd, redend, auf die Kinder einwirken wollte« (Ewich). Diese Vergewaltigung der kindlichen Seelenzustände kam aber daher, daſs man — wie schon Rousseau den Erziehern tadelnd vorwarf — die Natur des Kindes nicht kannte und sich nicht überlegte, wie die Kräfte der jugendlichen Seele geweckt und gekräftigt werden könnten. Erst die Neuzeit, in welcher man das Gebiet der Kinderforschung abzustecken sich bemüht, hat auch dem Lesebuch-Verfasser die Aufgabe gestellt, bei der Auswahl und Anordnung der Lesestoffe den psychischen Entwicklungsgang im Kinde, das Aufwachen und Wachsen der Gedanken und Kräfte des jugendlichen Herzens zu berücksichtigen. Ein solcher Verfasser darf sich nicht mehr damit begnügen, erst Erzählungen, dann Beschreibungen, Schilderungen und Belehrungen an den Leser heranzubringen; er hat vielmehr die Entwicklungsstufen der kindlichen Psyche nach ihren geläufigen Sprach- und Denkformen zu studieren. G. Heydner gibt in seinen »Beiträgen zur Kenntnis des kindlichen Seelenlebens« (Leipzig 1894) bereits einen Weg für dieses Studium an und stellt in seinen anderen Schriften über das Lesebuch nicht allein seine Forderungen aus dieser Wegweisung heraus auf, sondern empfiehlt auch, im lebendigen Unterrichte Lesestücke auf ihre Wirkung hin zu erproben. In höheren Schulen hat man bereits ähnliche Versuche angestellt und ist insbesondere der Hamburger Lehrer-Vereinigung gefolgt, welche von der Pflege der künstlerischen Erziehung ausging und den Geschmack der Schüler zu einem Richter über die schriftstellerischen Erzeugnisse der Lesestück-Verfasser machte. Es zeigte sich dabei, daſs bei der Auswahl dichterischer Kunstwerke für die Lesebücher u. a. die humoristisch gefärbten Stücke besonders gern gesehen sind. Weitere Ergebnisse können leider hier nicht aufgezählt werden. Weil nun bisher die Kinderpsychologie nicht zu ihrem Rechte gekommen ist, darum zeigte sich das Lesebuch nie aus einem einheitlichen Gusse; ziel- und programmlos, oder auch recht viele Ziele verfolgend, bot es sich dem Schüler an.

Da unternahm zur Steuerung auch dieses Elendes die Herbartische Schule — wie Krumbach sagt — einen kräftigen Vorstoſs, indem gefordert wurde: Das Lesebuch hat dem Konzentrationsgedanken Rechnung zu tragen! Zweierlei lehrt die psychologische Erfahrung: Erstlich halten sich die innerlich zusammenhängenden Lesestoffe mit einer erkennbaren Einheit und einem stetigen Fortschritte länger im Bewuſstsein, als die im raschen Wechsel an den Schüler herantretenden Stücke und Stückchen der encyklopädistischen Lesebücher; zweitens packt ein als geschlossener Organismus an das Kind herantretender und die geeigneten Unterrichtsinteressen vorbereitender, fortleitender oder zu einem Abschlusse bringender Lesestoff mehr die Persönlichkeit als ein solcher, welcher das Schauen aus einer Scienz in die andere nicht vorgesehen hat. Der ersteren Erfahrung kann ja leicht Rechnung getragen werden, schwieriger ist die zweite zu berücksichtigen. Sie setzt bekanntlich das Vorhandensein eines nach den Grundsätzen der Konzentration bearbeiteten Lehrplanes voraus. Nun ist man über Versuche zu einem solchen Lehrplan nicht herausgekommen, weil auch er kinderpsychologische Studien voraussetzt, welche noch nicht zum Abschlusse gelangt sind. Infolgedessen verfügt man nur über erste Versuche, z. B. Zillers Lehrplan-System als Grundlage eines Lesebuches zu verwerten. Es sei erinnert an E. Thrändorfs, an Th. Wigets und A. Florins, ferner an Fr. Krönleins Unternehmen, sowie an die Lesebücher, welche die Verfasser der »Schuljahre«, ihrem Lehrplan-Systeme entsprechend, bei Bredt in Leipzig herausgegeben haben.

Alle diese Versuche haben aber bislang wenig Erfolg gehabt. Und doch sind sie wertvoll auch um deswillen, weil sie mit der Berücksichtigung des Konzentrationsgedankens zugleich den der kulturgeschichtlichen Entwicklung berücksichtigen. Das heiſst: Es ist das Kind durch den er-

ziehenden Unterricht zum Bewufstsein des echt menschlichen (sittlich-religiösen) Lebens, sowie zur sicheren Verfolgung des Lebenszweckes zu führen; sein Denken, Fühlen und Wollen ist sowohl mit den ewigen Forderungen, als auch mit den vernünftigen Forderungen der Zeit in selbstbewufsten Einklang zu bringen. Infolgedessen müfste das Volksschullesebuch eine geschichtliche Darstellung dieser Lebensentwicklung aufweisen, durch welche der Schüler auf einen Standpunkt gestellt wird, von welchem nicht nur der gegenwärtige Zustand der Menschheit, sondern auch der Gang seiner Entwicklung selbst überblickt werden könnte. (S. d. Art. Lehrplan.)

G. Riecke, dem wir hier zumeist folgen, gibt a. a. O. eine eingehende Gliederung, gewissermafsen einen übersichtlichen Stoffplan dieses kulturgeschichtlichen Ganges, aus welchem besonders das Kapitel von der Kenntnis des Menschen als recht beachtenswert erscheint. Die Anordnung all dieser Stoffe kann aber — nach G. Heydner (Zur Theorie des Unterklassen-Lesebuches) kurz bezeichnet — nur die sein: »Die die Gesinnung bildenden Stücke bestimmen den Weg, und die realistischen Stücke schliefsen sich an die ersteren an, je nachdem sie passen; sie treten in ein leichtes Abhängigkeitsverhältnis zu ihnen.«

Mit dieser Formel ist eine beachtenswerte Richtlinie gegeben in dem heifsentbrannten Streite über das richtige Verhältnis des sogenannten belletristischen Teiles im Lesebuche zu dem realistischen. Bekanntlich hatte Fr. W. Dörpfeld (Did. Mater. S. 69) betont »Eine Sprachbildung, die sich vorzugsweise auf das belletristische Lesebuch stützt, wird notwendig einseitig: sie ist zu hochstelzig, zu wenig volksmäfsig; sie hat nicht genug Fühlung mit dem wirklichen Leben, da dieses einen möglichst sachgerechten, klaren und einfachen Gedankenausdruck fordert.« An einer anderen Stelle (S. 27) behauptete er sogar: »Man hat sich weis gemacht oder weismachen lassen, dafs die sog. realistischen Stücke, welche im belletristischen Lesebuche mit vorkommen, und hier als schönsprachliche Musterstücke stehen, das ersetzen könnten, was den dürren Leitfäden gebricht. Wie schon die kürzeste Überlegung finden mufs, vermögen dieselben diesen Ersatz in keiner Richtung zu liefern, weder für das sprachliche Lernen, noch für das Lesenlernen. Denn da jene belletristischen Darstellungen, wie es nicht anders sein kann, durchweg viele sprachliche Erklärungen nötig machen, so können ihrer überhaupt nur wenige durchgenommen werden. Ihren eigentlichen Zweck, um deswillen sie im Buche stehen, in allen Ehren: allein was sollen diese wenigen Stücke dem sachlichen Lernen helfen — und ohne sprachliche und andere Erläuterungen helfen sie erst recht nicht — und wieviel Raum wird für die wirkliche Leseübung übrig bleiben, wenn das Erklären soviel Zeit weggenommen hat?« — Und nun ruft Dörpfeld nach einem »Reallesebuche«, welches die realistischen Unterrichtsstoffe in den Dienst der Sprachbildung stellen kann, weil es eine »naturwüchsig-gesunde« Sprache des Schülers erzeugt. Gegen diese Auffassung Dörpfelds hat nun G. Heydner (Prakt. Schulmann, 1894) folgendes angeführt: »Dörpfeld unterschätzt den Wert des belletristischen Lesebuches, weil er eine notwendige Auswahl in der nationalen Literatur nicht würdigt. Es ist bisher noch nicht auf Grund kinderpsychologischer Forschungen das rechte Mafs in der Stoffbeschränkung und Sichtung innegehalten worden und keine Gewähr gegeben, dafs die Reallesebuch-Herausgeber im Sinne Dörpfelds nicht in einen von ihm bekämpften didaktischen Materialismus verfallen. Ein psychologisch geschulter Lehrer wird das Reallesebuch weder für ein Einprägungsmittel, noch als ein Lieblingsbuch der Kinder erachten, das ihre Lesefertigkeit steigern kann. — Es mufs also die sprachbildende Kraft, welche im Lesen realistischer Stoffe liegen soll, angezweifelt werden.«

Somit ist weder einem Reallesebuche, noch einem ausschliefslichen belletristischen Lesebuche, noch einem Lesebuche, das streng gesonderte Teile nach beiden Richtungen hin unterschieden wissen will, das Wort zu reden. K. V. Stoy, dem G. Heydner in der Hauptsache folgt, spricht vielmehr über einen etwa herrschenden banausischen Realismus im Lesebuche das Verdammungsurteil aus und empfiehlt das Vorherrschen eines nationalen Humanismus, welcher dem Leser einen Umgang, einen »veredelnden Umgang mit dem Adel

der Nation« vermittelt. Der Adel der Nation ist ihm aber der den Lesebuchstoff durchaus klassisch und künstlerisch meisternde Schriftsteller, der auch die sog. Realien, denen der Zutritt im Lesebuche keineswegs verwehrt sein soll, in den Dienst der Humanitätsidee zu stellen vermag.

Die vortrefflichen Auseinandersetzungen Stoys in der Allgemeinen Schulzeitung veranlafsten nun, gestützt auch durch die grofsen Ereignisse der Jahre 1870 und 1871, eine Bewegung in der Schulbuchliteratur, welche z. B. Fr. Otto in seinem bekannten Buche durch die Forderung charakterisierte: Unsere Nationalliteratur ist das wesentliche Bildungsmittel zur Nationalität. Das Lesebuch bot dann »Lebensbilder« unserer Dichter zur Pflege nationaler Bildung. (Vergl. H. Weber.) Weil aber der deutsche Dichter ebensowohl im Süden wie im Norden, im Westen wie im Osten des weiten Vaterlandes gewürdigt werden sollte, so entstanden nun in überreicher Auswahl die sog. »Deutschen Volksschullesebücher« mit der Losung: Das ganze Deutschland soll es sein! — Diese Losung, die wohl nur in seltenen Fällen patriotischen Erwägungen ihren Ursprung verdankt, ist aus verschiedenen Gründen eine irrtümliche. Wenn man auch einen eisernen Bestand, einen Kanon, gelten lassen könnte, welcher in allen Teilen Deutschlands gleiche Aufnahme, gleiche Geltung und Verwertung finden wird — sollte er aber so umfangreich sein, dafs er Veranlassung gibt, ein Reichs-Lesebuch herauszugeben? Bekanntlich liegen die Wurzeln des Charakters auch in der Anhänglichkeit an die angestammte Heimat, welche letztere etwa gegeben ist durch einen Flufslauf, durch eine Tief- und Hochlandschaft mit eigentümlichen Beschäftigungsweisen, Sitten, Ausdrucksweisen — also durch geographische und kulturelle Grundlagen. Man weifs, welche Macht in den Eindrücken liegt, die die Heimat mit ihrer oft erkannten Vielseitigkeit und Schönheit auf das Kind einwirken läfst; man weifs auch, wie gewaltig die heimatliche Ausdrucksweise die kindliche Sprachentwicklung beeinflufst (vergl. R. Hildebrand, Leipzig 1890) und dafs nur der ein Recht hat, auf der weiten Welt ein Bürger zu heifsen, der in der Heimat, im Vaterlande heimisch ist. Die erwähnten Lesebücher der »Verfasser der Schuljahre« und der Schweizer dürften als Muster hierbei zu gelten haben. Man greife also nicht nach einem uniformen, allgemeinen deutschen Lesebuche, das vielleicht noch vor 25 Jahren zur Festigung nationaler Gesinnung in manchen Gegenden Deutschlands am Platze war; jetzt gebe man einer berechtigten Stammesentwicklung Raum und bevorzuge Lesebücher mit landschaftlicher Färbung. (Vergl. Conwentz, Die Heimatkunde in der Schule.)

Manche Landschaft wird nun dem Lesebuche besonders reichen Stoff zuführen, so dafs ein Übermafs sich bieten wird. Wie hat dann die Auswahl zu geschehen, wenn zu dicke Lesebücher vermieden werden sollen? Um ein bequemes Sichtungsprinzip zu haben, griff man zu den konzentrischen Kreisen. Womöglich gab man entsprechend den acht Schuljahren den Volksschülern acht Bände in die Hand, welche ein und dieselbe Stoffanordnung nach ethischen, kulturgeschichtlichen und geographischen Gesichtspunkten, oder nach dem Wechsel der Jahreszeiten in wachsendem Umfange erkennen liefsen. Eine psychologisch begründete Abwehr der konzentrischen Kreise überhaupt gehört nicht an diese Stelle, es sei nur hier auf H. Friedrich verwiesen, welcher mit Recht erklärt (S. 113): »Wehe der Schule, die mit jedem neuen Schuljahr ihren Pfleglingen ein neues Lesebuch in die Hände gibt. Das häufige Wechseln der Lesebücher läfst den Schüler nicht warm werden; Kind und Buch sollen aber Freunde und Kameraden sein.« — Die an früherer Stelle bereits geforderte Rücksichtnahme auf einen pädagogisch begründeten Lehrplan wird allein das Sichtungsprinzip bei der Auswahl und Anordnung der Lesebuchstoffe dem Lehrer an die Hand geben, und letzterer mufs verstehen, wie F. Sachse (Zur Schulreform, Leipzig 1891) sagt, mit wenigen Stoffen mehr Bildung zu ermöglichen. Eine peinliche Gliederung der Lesebuchstoffe in solche, welche nur für Knaben und in solche, welche nur für Mädchen geeignet erscheinen, dürfte nicht zu fordern sein. Mögen auch einige wenige Lesestücke den späteren gesonderten Wirkungskreis der beiden Geschlechter hervortreten lassen; der Hauptteil des Lesebuches

mufs doch dem Allgemein-Menschlichen Rechnung tragen ohne Rücksicht auf das Geschlecht. Die zur Zeit noch nicht abgeschlossene Frage der Coëducation wird sicherlich auch von den Lesebuch-Herausgebern verfolgt werden müssen. Unsere Zeit beschäftigt sich nicht minder mit einer Abwägung der Bedeutung, welche den Konfessionen im Unterrichte zukommt. In dieser Abwägung spielt dann das Volksschullesebuch eine bedeutende Rolle. Es kann nämlich, ohne einen charakterlosen, verwaschenen Standpunkt einzunehmen, viel zur religiös-kirchlichen Einigung des politisch geeinten Vaterlandes beitragen. Das eigentlich Bekenntnismäfsige gehört doch in den Religionsunterricht und nicht in das Lesebuch, welches das Lieblingsbuch der gesamten deutschen Jugend sein soll. Oder glaubt man psychologisch nachweisen zu können, dafs diese, ja gerade die deutsche Jugend, einen unstillbaren Heifshunger besitzt nach einer bekenntnismäfsig gefärbten religiösen Lebensbetrachtung? Das Wenige ist auch hier ein Mehr, und nur der ungebildete Fanatiker wird behaupten wollen, dafs es eine protestantische und katholische Nationalliteratur gibt — und dafs ein Katholik nicht mehr Arndt oder Gerok, und ein Protestant nicht mehr Droste-Hülshoff oder F. W. Weber lesen dürfte. Der Wunsch des grofsen Theologen Schleiermacher, welchen K. V. Stoy anführt: Das Lesebuch soll mehr dem ausgleichenden religiösen Prinzip dienen, möge den Verfechtern eines schroffen Konfessionalismus unausgesetzt zur Berücksichtigung empfohlen werden. Mit der Abwehr eines schroffen Konfessionalismus sei aber nicht einer gänzlich konfessionslosen, lediglich moralisierenden Richtung das Wort geredet. Auch ist es selbstverständlich, dafs ein sog. Hurrah-Patriotismus im Lesebuche vermieden wird, wenn auch zu fordern ist, dafs eine echte vaterländische Gesinnung ihm das Gepräge zu geben hat — eine Gesinnung, die auch in einer freudigen Mitarbeit an den grofsen Zeitaufgaben des Vaterlandes (soziale Fragen, Welthandel, Kolonien) sich offenbart.

Ein gleiches Übermafs ist zu vermeiden bei der zur Zeit beliebten Betonung des Gemeinnützigen und rein Praktischen im Lesebuche. Insbesondere wird Volkswirtschaftliches und Bürgerkundliches der Hauptsache nach dem Lesebuche der Fortbildungsschule besser als dem der Volksschule zu überweisen sein. In den Kreis der Erörterung ist schliefslich neuerdings die meines Erachtens zuerst in Hamburger Lehrerkreisen angeregte Frage gezogen worden: Ist es ratsam noch der Oberklasse in der Volksschule ein Lesebuch in die Hand zu geben? — Das Lesebuch kann allein kein andauerndes Interesse an dem literarischen Leben unseres Volkes erwecken; auch ist es wohl noch keinem dieser Lernmittel gelungen, dem Schüler noch nach der Schulzeit ein Familien-, ein Volksbuch zu werden. Im Gegenteil, das Volksschullesebuch gehört mit zu denjenigen Schulbüchern, welche beim Ausscheiden aus der Schule zum alten Eisen geworfen werden. »Und nun kommen sie heran, die trüben schmutzigen Fluten der Schundliteratur! Sie haben leichtes Spiel. Die stützenden Dämme fehlen. — Und die junge, reine Seele wird im Keime erstickt.« Ausgehend von der Herbartischen Forderung, nur grofse, klassische Ganze der Jugend zu bieten, hat man bereits begonnen, die reiferen Volksschüler in gröfsere Dichtungen, wie das Lied von der Glocke, Wilhelm Tell, Hermann und Dorothea u. a. m. einzuführen und letztere in den Oberklassen im Zusammenhange lesen zu lassen. Aber das weite Feld der epischen Dichtung hat man bislang fast völlig brach liegen lassen.« Und doch setzt »der ruhig dahinziehende Strom des Epos der Durchforschung nur geringe Hindernisse entgegen«, während Aufbau, Charaktere und Dialog im Drama dem kindlichen Geiste weit gröfsere Schwierigkeiten bieten. Ferner liegt das Epische dem Kinde immer näher, als das Dramatische. Daher ist es vielleicht geraten, das Volksschullesebuch bereits mit der vorletzten zu verabschieden und den Schülern der letzten Klasse neben einer modernen Gedichtsammlung und einigen Dramen eine Reihe gröfserer epischer Dichtungen z. B. von Storm, Rosegger, Auerbach, Gustav Freytag, Hauff, Reuter u. a. m. in die Hand zu geben.

3. Die Arbeiter am Ideale. Wir bedürfen, sagt K. V. Stoy, durchaus der klassischen, künstlerischen Hand für den Stoff unseres Volksschullesebuches; darum rufen wir so gern und so oft gerade einen

Dichter herein, dafs er preise das Höchste, das Beste, dafs er wecke der dunklen Gefühle Gewalt. Neben der unverfälschten klassischen Dichtung, wie sie z. B. in den Verhandlungen des Kunsterziehungstages zu Weimar, 1903, charakterisiert worden ist, haben aber auch die heute geltenden Gröfsen des deutschen Schrifttums überhaupt im Lesebuche zu Worte zu kommen. Nur der Fachmann, der zugleich guter Prosaist ist, hat neben dem wirklichen Dichter zu stehen, damit nicht zu dem goldenen Überflusse der künstlerischen Gabe sich das Talmi der Mittelmäfsigkeit und Mache gesellt. Diese neuerdings wiederholt zum Ausdruck gekommenen Forderungen sind oft schwer zu erfüllen. Die Schwierigkeiten liegen aber nicht auf der Seite der Lesestoff-Verfasser, sondern werden vielmehr von den Lesebuch-Herausgebern zu empfinden sein.

Wieviel Lesebuch-Herausgeber haben sich nämlich um die Quellen gekümmert, aus denen ursprünglich ihre Lesebuchstoffe stammen, und im vollen Vertrauen auf ihre Schere alte Fehler, alte Nachlässigkeiten weiter verschleppt; wieviel haben aus Ehrfurcht vor einer Literatur-Autorität Übertreibungen, Veraltetes, und wohl auch sachliche Unrichtigkeiten mit aufgenommen, oder wiederum aus falscher Scheu und aus pädagogischen Rücksichten derbe und natürliche Ausdrucksweisen in usum delphini zugestutzt und höchst sittsam verwässert? Insbesondere auch kann in den neuesten Lesebüchern beobachtet werden, wie die Verfasser Jagd machen auf neue Klassiker der Volksschullesebuch-Literatur, oder vielleicht aus erklärlichen zarten Rücksichten Lesestoffe aufnehmen, welche besser unbenutzt blieben. Also nicht die Schere und 99 alte Lesebücher befähigen einen Lesebuch-Verfasser, ein neues hundertstes Lesebuch herauszugeben. H. Weber schlägt zur Hebung der Schwierigkeiten folgendes vor: »Zur Herausgabe eines musterhaften Lesebuches sollten sich mehrere Männer zusammentun, tüchtige Kenner der deutschen Literatur in ihren verschiedenen Verzweigungen. (S. 138.) Dieser Vorschlag führte aber in seiner Verwirklichung zu den Anthologien und »Lebensbildern deutscher Dichter«, welche den Pädagogen stark vermissen liefsen. Also auch die Literaturkenner werden in ihrer Befähigung zur Herausgabe eines Lesebuches angezweifelt. Ja, wer ist denn dazu befähigt? — Vor allen Dingen sollte doch dazu ein psychologisch geschulter Pädagog berufen sein, welcher die Entwicklung des individuellen kindlichen Geistes und auch sein und anderer Völker Seelenleben kennt. Ein Lesebuch-Verfasser mufs aber auch Kulturgeschichte mit allen ihren vielen Verzweigungen studiert haben, die sich auf das soziale, wirtschaftliche, geistige u. a. m. Leben beziehen mögen. Dabei ist insbesondere auch an den Sprachforscher zu denken, welcher mit der Liebe R. Hildebrands zur deutschen Sprachwissenschaft ausgerüstet, den Entwicklungsgängen der gesprochenen und geschriebenen Sprache nachgehen, und die Klassizität der Lesestoffe nach ihrer Form prüfen kann.

Aus diesen Andeutungen geht hervor, dafs ein einziger Unternehmer zu viel unternimmt. Das ideale Volksschullesebuch stellt zu hohe Anforderungen, als dafs ein einziger sie erfüllen könnte. Es müssen sich eben mehrere, viele Berufene zusammenfinden, welche ein Volksschullesebuch herausgeben. Der praktische Schulmann verbinde sich mit dem Sprachforscher und Literatur-Kenner, mit dem Historiker, Naturforscher und Volkswirtschaftler und sichere, indem er die Oberleitung übernimmt, den einheitlichen Aufbau des idealen Lesebuches. Soviel ist gewifs, dafs wir grofse Männer genug haben, die der Wissenschaft, sowie auch der schönen geistvollen Darstellung derselben gewachsen sind, um als grofse Lehrer der Jugend aufzutreten. Viele Schätze liegen schon lange bereit, mancher Stoff ist noch neu zu bilden, anderer bedarf der Umbildung. Wenn nur erst der alte Gedanke sich durchringen wollte, dafs nicht jedermann, »der kaum die Feder rühren kann«, ein Lesebuch »zusammenstoppeln« darf, sondern dafs nur »ganz vorzügliche Männer Teile hierzu liefern können!« (Ewich.) — Dann wird auch das von allen Seiten gewünschte Ideal eines Volkslesebuches zu erreichen sein.

Aber nicht allein klassische Dichter, fachmännische Prosaisten und berufene Lesebuch-Herausgeber sind Mitarbeiter; auch die Lesebuch-Kritiker gehören zu diesen. Wenn sie bei den Beurteilungen

neuer Lesebücher die Brille der Bequemlichkeit und persönlicher Rücksichtnahme ablegen, sich umgürten mit sicherem Wissen sowohl als auch mit praktischer Erfahrung und furchtlos und treu ihre mühevolle Arbeit verrichten, so können gerade sie viel zur Verwirklichung des Lesebuch-Ideales beitragen. Nicht minder bedeutsam ist der Anteil der Schulaufsichtsbehörden an dieser Zukunftsaufgabe. Sie haben zunächst darüber zu wachen, dafs nicht die Hoffnung auf schnellen Gelderwerb bei der Herausgabe eines neuen Lesebuches mafsgebend ist. Sodann liegt es an ihnen, die oben gekennzeichnete Lesebuchkritik zu beachten, um allgemein Anerkanntes und Berechtigtes mit ihrem placet zu versehen und Anregungen zu geben, wo dieses Anerkannte und Berechtigte noch nicht durchgeführt worden ist. Die preufsische Zentral-Unterrichtsbehörde hat diesen Standpunkt in den Bestimmungen der Jahre 1854, 1872 und 1902 immer in vortrefflicher Weise zum Ausdruck gebracht. Namentlich der Erlafs des Ministers vom 28. Februar 1902 ist von erfreulichster Grofszügigkeit. Er regt u. a. auch das an, was J. J. Ewich bereits 1834 aussprach: »Wäre eine Regierung über das Ideal eines Lesebuches mit sich einig, und wie leicht könnte sie durch Veranlassung öffentlicher Diskussionen dahin kommen, so würden sich bei einiger Ermunterung auch Männer finden, die nach den aufgestellten Prinzipien und anderen Forderungen um den Preis der besten Arbeit rängen. An gutem Willen, etwas Vortreffliches hervorzubringen, fehlt es nicht, wenn derselbe nur in Anspruch genommen und gehörig beachtet und geehrt wird. Alles — und das ist notwendig — was aber angeordnet wird, mufs als vervollkommnungsfähig, nicht als schon vollkommen angesehen werden, und jedem Lehrer mufs es freistehen, die Mängel jederzeit und öffentlich zur Sprache zu bringen, zu belehren oder sich belehren zu lassen. Der Staat setze einen Ehrenpreis auf Verbesserung eines Mangels, und es wird Leben nnd Tätigkeit unter den denkenden Köpfen auch für diesen Zweck sich zeigen. Die Regierung aber lasse das Ergebnis solcher Forderungen öffentlich prüfen und wähle dann öffentlich genau begründet, dasjenige aus, was als das Beste anerkannt wird. Ein künftiger Verbesserer weifs dann, worauf er zu achten hat.« — »Zwar kann die Regierung in ihren Anordnungen hier und dort, wie die besten Lehrer des Landes, bei aller Sorgfalt fehlen, aber sie wird der Wahrheit und Zweckmäfsigkeit immer näher kommen, da alle ihre Anordnungen doch nur solange gelten, bis zu irgend einer Zeit Besseres gefunden und allgemeiner anerkannt wird, wenn sie dann selbst zur Verordnung des Besseren dankbar bereit sein mufs. Auf diese Ar wird das Bessere der Zeit bemerkt, und Besseres für Gegenwart und Zukunft mit jedem Tage erzielt.« Wenn die preufsischen Bezirks-Regierungen bei der Prüfung der Volksschullesebücher so verfahren, wie der Minister anregt, so ist nicht mehr zu befürchten, was Jacob Beyhl-Würzburg für Bayern anzunehmen scheint. (Bayrische Lehrerzeitung, 1904.) Es bestimmt dann die Schulaufsichtsbehörde nicht mehr ihr genehme Schulleute und läfst nun nicht mehr unbekümmert um jede etwaige Kritik von diesen ein Lesebuch für ihren ganzen Verwaltungsbezirk ausarbeiten. Bei diesem Verfahren bedarf es dann gar nicht einmal der Bezeichnung der Verfasser; der Verleger gibt das auf Bestellung gelieferte Schulbuch eben im höheren Auftrage in den Buchhandel — und die Ortsschulbehörden werden gezwungen, es einzuführen. Zu welchem Ziele solches Verfahren führen wird, kann aus den vorstehenden Erörterungen prophezeit werden. Hoffen wir, dafs sich in landschaftlich abgegrenzten Schulbezirken viele Vereinigungen von Schulleuten unter Heranziehung von früher bezeichneten Forschern bilden, welche durch ihre gründlichen Studien einer Schulaufsichtsbehörde, in deren Bezirken noch ein Wirrwarr von Ansichten und Meinungen über das Ideal eines Volksschullesebuches herrscht, verarbeiten, dafs sie, von der Tüchtigkeit und Sachlichkeit der Mitarbeiter überzeugt, nur leitend und fördernd mitzuwirken hat. »Die freie Kritik wird nicht eingeschränkt,« versicherte in der Kammer-Verhandlung vom 30. April 1897 der preufsische Unterrichtsminister Dr. Bosse — »der freien Tätigkeit können wir andrerseits aber auch nicht freien Lauf lassen, denn es gibt sehr schofle Lesebücher«.

Literatur: I. Geschichtliches: K. V. Stoy, Kleinere Schriften und Aufsätze. Lesebuchfrage. Leipzig 1898. — G. Heydner, Zur Geschichte und Theorie des Lesebuchs. Deutsche Schule 1899, 2. — C. J. Krumbach u. J. G. Sieber, Geschichte und Kritik der deutschen Schullesebücher. Leipzig 1894, 1896. — F. Bünjer, Entwicklungsgeschichte des Volksschullesebuches. Ebenda 1898. — A. Rude, Methodik. Osterwieck 1903. — B. Maennel, Zur Reform des Volksschullesebuches. Geschichtliche Beiträge. Aus dem päd. Univ.-Seminare zu Jena. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1897.

II. Die Sehnsucht nach dem Ideale eines Lesebuches: G. Riecke, Deutsche Vierteljahrsschrift, 1844, II. Stuttgart u. Tübingen. — Th. Vogt, Der Encyklopädismus und die Lesebücher. Wien 1878. — F. W. Dörpfeld, Gesammelte Schriften. Gütersloh. — F. Otto, Anleitung, das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache zu behandeln. Erfurt u. Leipzig 1872. — G. Heydner, Das Lesebuch in der Volksschule. Nürnberg 1891. — Rein, Pickel u. Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts. Dresden, III. Schuljahr. — W. Flachsmann, Irrwege in Lesebüchern für Volksschulen. Zürich 1900. — Die Schülerbibliotheken in Mannheim. Jugendschriften-Warte, 13, 10. — H. Prüll, Lesebuch und Literatur in der Volksschule. Päd. Warte, XIII, 5/6. — Sammlung Kolonialer Lesestücke. Zusammengestellt von der Deutschen Kolonialgesellschaft. Berlin W. 1906. — Über Kindersprache und ihre Verwertung. Der Hauslehrer. Leipzig. — M. Lobsien, Kind und Kunst. Zeitschrift f. Phil. u. Päd. 1905. — H. Friedrich, Das Volksschullesebuch. Frankenthal 1904. — H. Stelling, Zur Lesebuchfrage. Päd. Reform, XXI, 3. — K. Strobel, Sollen wir in der Volksschule ein ganzes Buch lesen? Zeitschrift f. d. deutschen Unterr. Leipzig 1902, 1. — E. Wilke, Zur Behandlung ganzer Bücher in der Volksschule. Zeitschrift für den deutschen Unterricht, 1903, 9.

Halle a. S. B. Maennel.

Lesebuch in der höheren Schule

s. Deutscher Unterricht

Lesemaschinen

s. Leseunterricht

Lesen, hygienisch

Eine Schrift, die vom Auge noch in einer gröfsten Entfernung von 6 m gelesen wird, kann von ihm auch auf bedeutend kürzere Entfernung — herab bis zu $^1/_{12}$ m — gelesen werden. Diese Schrift in dem Abstande von 6 m zu lesen, erfordert keine Anstrengung des Auges; aber jede, auch noch so geringe Annäherung der Schrift nötigt zu einer Tätigkeit der Akkommodationsmuskeln und der die Bewegung des Augapfels bewirkenden Augenmuskeln. Durch anhaltende Anstrengung dieser Muskeln wird Kurzsichtigkeit erzeugt (H. Cohn).

Zu einer Annäherung an die Schrift und damit zu einer Anstrengung der Muskeln des Auges wird Veranlassung gegeben, wenn die Beleuchtung eine ungenügende ist. In diesem Falle sind die Bilder auf der Netzhaut undeutlich, und zwar in um so höherem Mafse, je ungünstiger das Licht ist. Damit diese Bilder deutlicher werden, nähern wir das Auge den Gegenständen mehr und mehr. Wenn, wie H. Cohn mitteilt, bei gegebener Lichtintensität eine Schrift noch in 60 m Entfernung gelesen wurde, so wurde sie

bei $^1/_4$	Lichtintensität	auf	47—36 m	Entfernung
„ $^1/_8$	„	„	42—24 „	„
„ $^1/_{16}$	„	„	38—12 „	„

gelesen.

Die Untersuchungen von Uhthoff haben ergeben, dafs die Sehschärfe bei einer Lichtstärke von 33 Meterkerzen*) am besten ist, und dafs sie bis zu 10 Meterkerzen langsam, bei weiterer Herabsetzung aber rapide abnimmt. Cohn hält 50 Meterkerzen für das beste Licht. Die Beleuchtung wird daher um so besser ihren Zweck erfüllen, je mehr sie sich der Lichtstärke von 33 bis 50 Meterkerzen nähert.

Bei guter Beleuchtung kann Schrift von bestimmter Gröfse nicht nur auf gröfsere Entfernung, sondern auch schneller gelesen werden als bei geringer Lichtintensität. Von dieser Erfahrung ausgehend, liefs Cohn von Versuchspersonen sog. Bourgeois-Frakturschrift lesen. Während von solcher Schrift bei hellem Tageslicht 16—17 Zeilen in der Minute gelesen wurden, wurden bei künstlicher Beleuchtung in der Stärke

von 2	Meterkerzen	6	Zeilen
„ 4	„	8	„
„ 8	„	10	„
„ 10	„	12	„
„ 50	„	16	„

gelesen.

*) Unter Meterkerze versteht man die Helligkeit, welche durch eine Normalkerze auf einer 1 m entfernten, senkrecht stehenden weifsen Fläche erzeugt wird.

Wenn wir hiernach, so führt Cohn aus, eine Intensität von 50 Meterkerzen als die beste Beleuchtung bezeichnen müssen, so wollen wir doch auch nichts Unbilliges verlangen und schlagen als das Minimum der hygienischen Forderungen nur den fünften Teil derjenigen Lichtmenge vor, bei welcher man am besten sehen kann, also 10 Meterkerzen, wobei aber vorausgesetzt werden mufs, dafs auch die am ungünstigsten beleuchteten Plätze an dunkeln Tagen noch diese Lichtmenge erhalten.

Da in den meisten Schulen die durch künstliche Lichtquellen erzeugte Beleuchtung der Schülerplätze dieser Minimalforderung nicht entspricht, so sollte nur bei heller Tagesbeleuchtung, nicht aber bei künstlichem Lichte gelesen werden.

Allgemein wird daran festgehalten, dafs das normale Auge mindestens 30—35 cm von der Schrift entfernt bleiben mufs, da es wohl im stande ist, normale Schrift in dieser Entfernung zu erkennen. Sobald auf den dunkelsten Plätzen der Klasse die Druckschrift der daselbst gebrauchten Bücher nicht mehr auf $^1/_2$ m gelesen werden kann, ist nach Wehmer mit dem Lesen aufzuhören und an seine Stelle ein andersartiger Unterricht zu setzen.

Das Lesen kann schädlich wirken, wenn die Bücher hinsichtlich der Schrift und des Papiers nicht den an sie zu stellenden Forderungen genügen. Für letztere können wir auf den Artikel »Bücher und Hefte« verweisen, zu dem hier nur noch einzelne Ergänzungen gegeben seien. Schon 1865 hören wir von v. Arlt folgende Klage: Wieviel leiden die Augen durch die Tauchnitzschen Stereotypausgaben der griechischen und lateinischen Klassiker, wieviel durch den Perldruck der Groschenbibliotheken deutscher Dichter und Schriftsteller, sowie durch den Diamantdruck der Taschenwörterbücher, in denen wohl 50 Wörter mit einer ganzen Anzahl gleicher Anfangsbuchstaben auf einer Seite stehen und den suchenden Blick verwirren, wieviel durch die niedlichen Landkärtchen, deren Ortsbezeichnungen man durch ein Vergröfserungsglas betrachten möchte, um sie zu erkennen. Die Zahl derer, welche auf diese Art um die Sehweite, Ausdauer und Schärfe ihrer Augen gekommen sind, ist in der Tat nicht gering. Späterhin sind dann von Javal, Horner, Blasius, H. Cohn, Soennecken u. a. die hygienischen Anforderungen an Druck und Papier der Schulbücher formuliert, und man mufs gestehen, dafs die Schulbücher, die in den letzten Jahren erschienen sind, zum grofsen Teile durchaus billigen Ansprüchen genügen. Folgende Forderungen sind an den Druck zu stellen: Höhe des kleinen lateinischen n nicht unter 1,5 mm, Durchschufs mindestens 2,5 mm, die geringste Dicke des Grundstriches 0,25 mm, die gröfste Zeilenlänge nur 100 mm und die gröfste Zahl der Buchstaben auf einer Zeile nur 60; das Papier sei gleichmäfsig dick, mindestens 0,075 mm stark mit möglichst wenig beigemengtem Holzstoff, satiniert, ohne Schattierung, sorgsam getrocknet und ohne Glanz.

In den Schulbüchern für die Unterklasse müssen die Buchstaben tunlichst grofs sein, damit sie um so leichter von den Schülern erkannt werden können. Je kleiner die Formen sind, um so mehr wird sich das Auge der Schrift nähern, ein Bestreben, dem die neu in die Schule eintretenden Schüler schon an und für sich nachzugeben geneigt sind. Nur allmählich sollen die Buchstaben an Gröfse abnehmen, um das Auge nach und nach an die kleinen Formen zu gewöhnen. — Für die Erhaltung der Sehschärfe ist es von Vorteil, wenn für den ersten Leseunterricht Wandtafeln oder Lesemaschinen Verwendung finden. Indem das Kind die grofsen Buchstabenformen auf weitere Entfernung liest, wird nicht nur die Anstrengung des Auges gegenüber dem Sehen in der Nähe vermindert, sondern die Kinder können dabei auch mit Benutzung der Schulbanklehne eine bequeme aufrechte Körperhaltung einnehmen.

Bezüglich der Schrift sind auch noch die Wandkarten, Wandtafeln und Schiefertafeln zu erwähnen, obgleich diese noch in besonderen Artikeln besprochen werden. Wandkarten und Wandtafeln müssen so aufgehängt bezw. aufgestellt sein, dafs ihre Schrift von allen Schülerplätzen aus sichtbar ist. Um die das Auge so sehr schädigenden Reflexe zu vermeiden und damit die Lesbarkeit der Schrift zu erhöhen, sollen die Karten nicht glänzend, nicht gefirnifst und die Wandtafeln nicht lackiert sein. Am geeignetsten sind die Wandtafeln aus

Schiefer, aus einer entsprechenden Unterlage mit Schiefer- oder anderem Anstrich und aus mattem Glase. Die Schreibfläche mufs mit der Schrift einen tunlichst scharfen Kontrast bieten. Wie bezügliche Untersuchungen ergeben haben, ist schwarze Schrift auf weifsem Grunde von allen Farbenzusammenstellungen am weitesten lesbar, weifs auf schwarz etwas weniger weit, weifs auf grau in noch kürzerer Entfernung. Dasselbe gilt von den Schreibtafeln der Schüler (Schiefertafel).

Da das Lesen schädigend durch seine lange Dauer wirken kann, so sollte die ununterbrochene Dauer desselben bei den jüngsten Altersklassen nie über 10—15 Minuten ausgedehnt werden; auch bei den höheren Altersstufen ist eine Beschränkung in dem ununterbrochenen Lesen erwünscht. Insbesondere ist darauf zu achten, dafs nie zwei Lesestunden nacheinander zu liegen kommen.

Das Lesen kann auch die Körperhaltung (s. dort) nachteilig beeinflussen. Der Lehrer halte darauf, dafs die Schüler, sobald das Nachfahren mit dem Finger längs der Zeilen nicht mehr nötig ist, das Buch so schräg mit beiden Händen auf dem Tische halten, dafs bei etwas — aber nur wenig — nach vorn geneigtem Kopfe die Verlängerung der Augenachsen möglichst senkrecht auf die Lesefläche fällt.

Die Schüler sind wiederholt darauf hinzuweisen, dafs das andauernde Lesen sowie das Lesen bei ungenügender Beleuchtung zu Hause auf die Augen schädlich wirkt.

Literatur: Cohn, Über den Beleuchtungswert der Lampenglocken. Wiesbaden 1885. — Hoffmann, Lehrbuch der Schulgesundheitspflege. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1891. — Cohn, Lehrbuch der Hygiene des Auges. Wien 1892. — Janke, Die Beleuchtung der Schulzimmer. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1892. — Wehmer, Grundrifs der Schulgesundheitspflege. Berlin 1895. — Baginsky-Janke, Handbuch der Schulhygiene. 1897.

Berlin. O. Janke.

Lesen, Lesenlernen, Lesenlehren

I. Lesen. 1. Wie gliedert sich der Lesevorgang? Lesen kann, wer es versteht, geschriebene oder gedruckte Sätze in Gedanken umzusetzen. Diese Umsetzung geschieht gewöhnlich nicht unmittelbar, sie vollzieht sich mit Hilfe von Worten, mögen sie nun gesprochen oder nur gedacht werden. Wir können uns denken, dafs nach tausend Jahren Arbeiter im Walde beim Fällen einer Eiche auf gewaltige Steintrümmer stofsen. Einer steigt hinab in die ausgegrabene Höhlung und sieht mit Staunen Spuren menschlicher Bearbeitung und Schriftzeichen an den Steinen, Schriftzeichen, aus denen er deutlich ein **D** und ein **r**, ein **W** und ein **h** erkennt. Der andere vermag im dämmernden Abendscheine ein Wort zu entziffern: **Wilhe.** Kopfschüttelnd wandern sie heimwärts und erzählen daheim von ihrem Funde und die Frau eines Arbeiters spricht die Vermutung aus: »**Wilhelm** wird es wohl heifsen. Da kommt am andern Morgen singend eine Studentenschar durch den Wald gezogen, just an dieselbe Stelle. Von selbst verstummt der Gesang, der Odem einer grofsen Vergangenheit weht ihnen entgegen und übt auf ihre jugendlichen Gemüter seinen eigenartigen Zauber. Auch die Studenten steigen hinunter, das Steinrätsel zu lösen. Ihren vereinten Bemühungen gelingt es, den ganzen Wortlaut der Inschrift festzustellen:

Ein treuer Diener Kaiser Wilhelms I.

»Bismarcks Grab! Wir stehen an Bismarcks Grabe!« Das Zeitalter Kaiser Wilhelms I. steigt in ihrer Seele empor, die Dienste, die Bismarck seinem Herrn und seinem Volke geleistet, werden in ihrer weltgeschichtlichen Bedeutung wach in ihren Herzen und nun verstehen sie die ganze

Gröfse der schlichten Grabschrift: Ein treuer Diener Kaiser Wilhelms I.

Das heifst lesen. Was heifst also lesen? Zum Lesen gehört Viererlei:

1. Eine Kenntnis der Buchstaben, d. h. das Bild der Buchstabenform (D, r, W, m) mufs ins Gedächtnis eingeprägt sein, und zugleich mufs eine Verbindung im Gehirn bestehen zwischen der Spur des Buchstabenbildes und den Spuren der Klangvorstellung des zugehörigen Lautes und der Sprechbewegung, durch welche der Laut hervorgebracht wird. (Der erste Arbeiter);

2. die Fähigkeit, die Laute auf Veranlassung von Buchstabengruppen miteinander zum gesprochenen Worte (Wilhe) zu verschmelzen. (Der zweite Arbeiter);

3. die Reproduktion der entsprechenden Sachvorstellung (Wilhelm: Der Name einer männlichen Person) im Anschlufs an Lautwort oder Buchstabenwort. (Die Arbeitersfrau);

4. ein Inverbindungsetzen der Sachvorstellungen (Wilhelm I., Diener) miteinander zum Gedanken. (Die Studenten.)

So gliedert sich der Leseprozefs in 2 Haupttakte, in einen mechanischen und einen geistigen: vom Zeichen zum Wort — vom Wort zum Gedanken. Der Buchstabe wird gesehen, der Laut wird reproduziert, die Laute werden verbunden (ausgesprochen oder gedacht): das Lautwort wird gebildet. Das Wort ruft die Vorstellung wach, die mit ihm verknüpft ist, die Vorstellungen treten in die vom Texte geforderte Verbindung: der Gedanke entsteht. Also:

Lesevorgang

1. Reproduktion 2. Verschmelzung der Laute — Mechanischer Akt

3. Reproduktion 4. Verbindung der Sach-Vorstellungen — Geistiger Akt.

Der mechanische Akt kann sehr abgekürzt werden, indem der (erwachsene) Leser unmittelbar an das Wortbild das Wort und an dieses die Sachvorstellung anschliefst, ähnlich wie es beim Lesen chinesischer und ägyptischer Schriftbilder geschieht. Aber überall spielen sich beim Leser zwei Akte ab. Der erste hat als Endergebnis das Wort, der zweite den Gedanken.

So überall, wo in der Welt Menschen der Arbeit sich hingeben, Schriftzeichen zu entziffern. So beim Gelehrten, der über einer alten, wiedergefundenen Handschrift gebeugt sitzt, vergangener Jahrhunderte Ideen wieder zu neuem Leben zu erwecken; so beim Sohn der Wüste, der die Meldung von der Ankunft seiner Feinde auf ein Palmblatt geschrieben erhält; so bei dem, der gläubigfrohen Herzens aus heiliger Schrift seiner Seele Trost und Heil sich erliest.

2. **Was ist das Wesentlichste beim Lesen?** Überall mufs man festhalten: die mechanische Arbeit ist Vorbedingung — unerläfsliche sogar, aber sie macht nicht das Wesen der Sache aus. »Lesen und Schreiben ist Gedankenarbeit, Gedankenbewegung, Gedankenbewältigung durch die Schrift« (Pickel). Lesen heifst, durch Schriftzeichen veranlafst, sachliche Vorstellungen reproduzieren und verbinden. »Kann Er lesen?« fragte Friedrich der Grofse einen seiner Getreuen, den er mit offenem Buche dasitzen sah. »Lesen heifst denken.« Und das Sprichwort sagt ganz treffend:

Lesen ohne zu verstehn,
Ist so gut wie Müfsiggehn.

Schrift ist inhalterfüllte Form. Lesen heifst, den Gedankeninhalt heben, der darin niedergelegt ist. Man mufs sich klar machen, dafs es im natürlichen Verkehre der Menschen auf keiner Stufe der Kultur ein Lesen von Worten ohne Inhalt gibt. Die Bilder, welche die Indianer an die Wände ihrer Felsen malten, die Hieroglyphen, die die Ägypter auf ihre Papyrusrollen schrieben, die Keilschriftzeichen, welche die Babylonier in den weichen Ton der Backsteine gruben, die Buchstaben, die Römer und Griechen mit Elfenbeinstäbchen in ihre Wachstafeln ritzten, es waren Inhalte, Gedanken, Verbindungen sachlicher Vorstellungen, bestimmt zu Mitteilungen an andere, gleichsam Brücken, die von einem Menschengeiste zum andern führten. Und wer diese Schriftzeichen las, begnügte sich

nicht mit leeren Wörtern. Er las, um zu verstehen, zu begreifen, aufzufassen. Der Inhalt, der in der Seele des andern lebte, sollte in seiner Seele durch die toten Zeichen lebendig werden und auferstehen. Lesen ohne Vorstellungsreproduktion ist Unnatur. Das Wesentliche beim Lesen ist immer die Beschäftigung und die Bereicherung des Geistes, ohne welche wir uns ein Lesen überhaupt gar nicht recht denken können — aufser in einem Falle: beim Lesenlernen.

II. Lesenlernen. 1. Was ist falsch beim bisherigen Lesenlernen? Es mufs ausgesprochen werden: Beim Lesenlernen werden die Kinder nicht nur genötigt, ihre Kraft an Zusammenhang- und darum Wertlosem zu verschwenden, sondern es ist auch das Lesenlernen, wie keine andere Arbeit in der Schule, auf das vortrefflichste geeignet, die Kinder an eine armselige Gedankenbewegung zu gewöhnen und ihre Aufmerksamkeit zu zerstreuen, also zwei Hauptforderungen der Pädagogik: Reichtum an zusammenhängenden und wertvollen Gedanken und Konzentration des Geistes mit einigem Erfolge entgegenzuwirken. Und zwar geschieht es deswegen, weil immer noch die Leistung der mechanischen Arbeit so sehr im Vordergrunde steht, dafs der Inhalt darüber ganz zurückgedrängt wird.

Wie fade ist der Text der meisten Fibeln! Wird je ein Kind wieder gern zu dem Buche greifen, dem es die Kenntnis eines so wichtigen Bildungsmittels verdankt? Sicher nicht, denn selbst wenn in einigen guten Fibeln in die ersten Laute auch inhaltlich in vortrefflicher Weise eingeführt wird (ähnlich wie es Hollkamm tut, Praxis d. Erz. 1897), so dafs in der Tat ein Interesse erwachen kann, so folgen doch in allen Fibeln darauf mehr oder weniger zusammenhangslose Wortreihen, Sätze, die inhaltlich in keiner Beziehung stehen, kurze Dinge, die nur liest, wer mufs, aber keiner, den sachliches Interesse dazu treibt.

›Der Dorn, der Durst, der Daumen, der Degen, der Dolch, der Donner, David, Dietrich. Dienstag.‹

Was in aller Welt haben diese Dinge sachlich miteinander zu tun? Kommt ein solcher Lesestoff irgendwo sonst in der Welt noch vor, irgend wo anders, als in der Fibel? Als in dem Buche, das doch am notwendigsten hätte, interessant zu sein? Bei dem doch gerade Inhalt und Leben zu finden sein müfste!

›Ich reiche, weiche, räche, piche, richte, flechte .... wir ächzen, lechzen .... üblich, südlich, weichlich .... sandig, waldig, ledig, eilig, selig, felsig.‹

Was soll das arme Kind aus diesem Unsinn machen?

›Die Lehrer lehren. Der Zahn ist hohl. Die Fahnen wehen. Wir fahren mit dem Kahne. Der Sohn ehrt den Vater. Die Bären wohnen in Höhlen. An der Mühle ist ein Wehr.

Aus der Schulstube ins Krankenzimmer, vom Exerzierplatze nach dem Flufs, aus einer friedlichen häuslichen Scene in die Höhle des Bären, und von da ans Mühlenrad — und das alles in 7 Sätzen! Was mag das Kind sich dabei denken?

Entweder das Kind denkt sich nichts dabei, und sein Geist bleibt leer an sachlichen Vorstellungen, und es gewöhnt sich daran, mechanisch hinzulesen, ohne auf die Bedeutung zu achten;

oder es reproduziert die Vorstellungen und reiht sie nackt und kahl aneinander, ohne auf den Zusammenhang zu achten, und seine Vorstellungen bleiben vereinzelt und inhaltarm und es gewöhnt sich an ein oberflächliches Denken Vorstellen und an ein Leichtes beim Lesen;

oder aber es knüpft das Kind an jedes Wort eine Gedankenreihe aus den verschiedensten Gedankenkreisen an, und seine Aufmerksamkeit wird — bald da-, bald dorthin gezogen, — zerstreut und zersplittert.

Gebildet, inhaltlich bereichert, erzogen zu rechtem Denken wird es dadurch nicht, das wird niemand behaupten wollen.

Aber es lernt doch mechanisch lesen. D. h.: Es lernt den Mund aufmachen auf gewisse Lichteindrücke hin und gewöhnt sich, dafs man dabei möglichst wenig denken dürfe.

2. Wie ist es zu erklären, dafs man auf solchen dürftigen Lesestoff verfiel? Der geistreiche Versuch Jacotots, die Unnatur im Lesenlernen zu beseitigen, inhaltlich zusammenhängende und inhaltlich wertvolle Stoffe zur Grundlage des ersten Lese-Unterrichtes zu machen, ist ge-

scheitert. Er mufste scheitern, weil Lesenlernen eine schwere Sache ist, und die Schwierigkeiten bei der Jacototschen Methode in der Tat unnötig vermehrt werden, so sehr, dafs sie dann fast unüberwindbar sind.

Lesenlernen ist deshalb so schwer, weil eine grofse Anzahl von Elementen eingeprägt werden mufs und zwar so, dafs sie jederzeit schnell und sicher reproduziert werden können, und weil die Elemente aufserdem im Augenblicke miteinander verbunden werden müssen.

Ein Doppeltes ist also zum mechanischen Leseakte erforderlich, 1. eine sichere Kenntnis der Buchstabenformen und eine schnelle Reproduktion der Laute (Einprägung und Reproduktionsübungen). 2. Eine geläufige Verbindung zwischen Konsonant und Vokal (Verschmelzungsübungen).

Will man den Kindern das Lesenlernen erleichtern, so kommt man zu einer Reihenfolge der Buchstaben und Laute und Silbenstücke nach der Schwierigkeit (der Auffassung, der Aussprache, der Verschmelzung). Die Reihe der zu lesenden Silben, Worte und Sätze ist davon abhängig, und der Inhalt, der diesem Übungsstoffe nachträglich gegeben wird, ist ganz natürlich (besonders im Anfange) ein dürrer und dürftiger, und so können in den Fibeln erst dann rechte Stoffe auftreten, wenn die Zahl der geübten Elemente das zuläfst. Und in der Tat, der »zweite Teil« der Fibeln, welcher Sprachganze bringt, enthält oft Stoffe, die sich wirkungsvoll von dem Stroh des ersten Teiles abheben und in Wirklichkeit als wertvoll bezeichnet werden können. Im ersten Teile, auf welchen sich unsere Kritik bezieht, sucht man sie meist vergeblich. Die Überwindung der formalen Schwierigkeiten stand dem Verfasser der Fibel im Vordergrunde.

So ist es ganz erklärlich, dafs man auf so Inhaltleeres und Zusammenhangsloses verfallen ist. Es geschah im Interesse der Kinder, in der guten Absicht, ihnen soviel als möglich das schwere Geschäft zu erleichtern.

III. Lesenlehren. 1. Wie kann das Lesen so gelehrt werden, dafs es von allem Anfange an ein Inhaltgewinnen ist? Es fehlt doch bei rein mechanischem Betriebe des Lese-Unterrichts den Seelen der Kinder das eigentlich Lebenweckende und Geistbildende. Der riesengrofse Unterschied zwischen dem Analphabeten und dem, der lesen kann, liegt doch nicht im Besitze der mechanischen Fertigkeit, sondern in der Fähigkeit des Gedankenerwerbes durch eigene Arbeit. Den Gedankenzusammenhang finden, festhalten, verarbeiten, das ist die Hauptsache. Ist es nicht möglich, die Kinder lesen zu lehren auf eine leichte Weise, dafs sie doch von allem Anfang an daran gewöhnt werden, dafs Lesen ein Beschäftigen mit Inhalt ist?

A. Der Lesetext. Soll der Zögling von allem Anfang an in ein Lesen als Inhaltgewinnen eingeführt werden, so mufs von allem Anfange an der Lesestoff ein interessanter, konkreter, epischer, der kindlichen Stufe entsprechender und womöglich ein wertvoller sein, und ein Stoff, der mit dem Gedankenkreise des Kindes in engstem Zusammenhange steht. Vom ersten Tage an zusammenhängende Stoffe! Körner und nicht leeres Stroh! Fleisch und Blut und nicht blofse Knochen! Gold und Silber und nicht taubes Gestein!

Das wäre also wieder Jacotot-Seltzsam? Nein.

a) Forderungen. Jeder, auch der einfachste Text ist ein so komplizierter, dafs der Unterricht wegen der Schwierigkeiten, die sich häufen, nur langsam vorwärts schreiten kann. Auch bei reichem Inhalt bleibt die geistige Bewegung des Kindes arm, weil es auf einem Gedanken zu lange hocken bleiben mufs.

Es sind zu viele Worte, die zu einem Gedanken gehören, und das Kind hat doch schon mit einem einzigen Worte seine Mühe. Unter den Wörtern sind auch schwierige, und das Kind soll doch erst leichte bewältigen lernen.

Die Vorteile eines geordneten, stufenweisen Fortschrittes von den leichten und einfachen formalen Elementen (von leicht verschmelzbaren Dauerlauten und leichtauffafsbaren Mittelbuchstabenformen) zu den schwierigen und zusammengesetzten Bildungen (zu Stofslauten und verwickelten Buchstabenformen und schweren Konsonantenverbindungen) müssen für unseren Lesetext gewahrt bleiben. So bekommen wir auf der einen Seite die Forderung: Reicher, konkreter, interessanter Inhalt! auf

der anderen Seite: Schrittweise, sorgfältig ausgewählte Stufenfolge der Laute und Formen! Beide Forderungen lassen sich erfüllen durch eine andersartige Gestaltung des ersten Lesetextes.

Statt des vollausgedruckten Textes ein Stichworttext!

Es wird für jeden Gedanken nur ein Wort genommen. Es werden solche Worte gewählt, welche als Träger des Gedankenfortschrittes gelten können, auf denen Sinn und Hauptton ruht. Die Worte werden so gewählt, dafs die Schwierigkeit des Lesens ganz allmählich in stufenweisem Fortschritte wächst. Um der Scylla der verfrühten Behandlung der Grofsbuchstaben und der Carybdis der Falschschreibung der Hauptwörter gleichmäfsig zu entgehen, werden Hauptwörter (Substantiva) im Anfange vermieden.

Wir bedürfen ihrer vorläufig auch gar nicht. Es ist ein offenbarer Irrtum, dafs Hauptwörter den reichsten und anschaulichsten Inhalt repräsentieren. Warum denn gerade diese? Es kommt doch gar nicht darauf an, was das Wort an sich bedeutet, sondern darauf, was es im Zusammenhange der Gedanken dem Leser bedeutet. Es kommt uns also darauf an, dafs die Worte in der Seele des Kindes einen reichen, wohlverbundenen Inhalt zum Hintergrunde haben und dafs sie Hilfen sind, diesen Inhalt ins Bewufstsein zu rufen. Bei einer zusammenhängenden Erzählung sind sicher die Hauptwörter nicht einmal die geeignetsten Hilfen, denn gerade die Höhepunkte der Geschichte werden durch andere Worte besser reproduziert. Man meint häufig, die kleinen Formwörtchen, weil sie an sich keinen Inhalt darstellen, müfsten auf alle Fälle inhaltleer sein und doch weifs jeder, dafs in einem o! in einem nein! eine ganze Welt von Gedanken und Gefühlen liegen kann.

b) Ein Beispiel. *α*) Vorbereitung. Da es beim Lesen auf die Vorstellungen ankommt, welche der Leser aus dem Innern seiner Seele an den Text heranbringt, und aus denen er, im Anschlusse an den Text den Gedanken sich bildet, so mufs der Leser die Vorstellungen, aus denen der Gedanke sich zusammensetzt, natürlicherweise haben. Und beim Lesenlernen kommt noch hinzu, sie müssen auch im Vordergrunde des Bewufstseins stehen, damit der Schüler sie nicht erst mühsam zu Gedanken zusammensuchen mufs, und die Gedanken selbst dürfen ihm nicht zu neu sein, damit die Verbindung der Vorstellungen zu den Gedanken des Textes keine Schwierigkeiten bereitet. Denn diese Arbeit würde seine Aufmerksamkeit ablenken von dem, worauf sie gerade gerichtet werden mufs, von den Buchstaben und Wörtern.

Die Vorstellungen sind das Alte und Bekannte, sie müssen hell im Bewufstsein stehen, damit an sie das Neue, die Schrift angeschlossen werden kann. Das ist das erste, wofür der Unterricht sorgen mufs. Es ist gut, wenn die Erzählung eine Zeit vorher unterrichtlich behandelt worden ist, aber nicht zu lange vorher.

β) Text. Eine der ersten Erzählungen ist die von Rotkäppchen. Sie wurde nach der Behandlung im Gesinnungsunterrichte für die Zwecke des Lesenlernens*) in drei Stücke wörtlicher Rede zusammengezogen.

1. Scene: Im Hause der Mutter. Was die Mutter sagt. Rotkäppchen, ziehe dich schön **an**! Wasche dich **rein**! Grofsmutter hat heut Geburtstag. Ich packe dir für sie etwas **ein**. **So**, hier ist der Korb! **Nun** kannst du gehen. **Sei** nicht so lange!

2. Scene: Im Walde. Was der Wolf sagt. **Ei**, guten Tag, Rotkäppchen. Du sitzest sonst immer am Walde. Heut gehst du ja **in** den Wald. **So**, du willst zur Grofsmutter? **Nun**, das ist schön von dir. **Nur** Kuchen und Wein? Nimm ihr doch ein paar Blumen mit!

3. Scene: In der Stube der Grofsmutter. Was Rotkäppchen sagt. **O** Grofsmutter! Wie siehst du nur **aus**! Wie guckst du mich nur **an**? **Nein**, hast du grofse Ohren! **O** hast du grofse Hände! **Au**, das tut weh!

So im Buche des Lehrers, an der Lesetafel aber (und gleichlautend dann in der Kinderfibel) einfach die Worte:

an rein ein so nun sei
ei in so nun nur
o aus an nein o au

γ) Verfahren. Die Kinder lesen mit Hilfe des Lehrers die Stichworte einzeln. Beim erstmaligen Lesen gestaltet der Lehrer selbst jedes Wort zu dem Satze der Erzählung um, und die Kinder ergänzen das Erzählungsstück, indem sie einen dazu gehörigen Gedanken angeben. Also: Lehrer:

---

*) Im Lese-Unterrichte des Verfassers in der Übungsschule des Päd. Universitäts-Seminars zu Jena.

Wir wollen lesen, was die Mutter zu Rotkäppchen sagte. Kinder: a⌒n (lang), dann (kurz): än. Lehrer: Sie sagte: Rotkäppchen, zieh dich schön **an**! Kinder: Jawohl, damit die Grofsmutter sich freut. Kinder: r r⌒ei rein. Lehrer: Wasche dich **rein**! usw. bis zum Ende. Jedes Wort reproduziert einen Gedanken. Mit jedem Worte hat das Kind auch ein Stück des Inhaltes wiedergewonnen und kann sich darüber freuen, ohne erst mühsam die ganze Reihe der Worte entziffern zu müssen. Es befindet sich von Anfang an in der fürs Lesen günstigen Lage, mehr zu wissen, als dasteht. Das Interesse am Stoff macht auch die Beschäftigung mit den Zeichen interessant. Auch ein langes Verweilen und ein häufiges Lesen, wie es der Übung wegen ja erforderlich ist, läfst den Geist nicht öde und leer, weil ein reicher Inhalt zu Grunde liegt, der den Kindern liebgeworden ist und ihnen hier in einer neuen Form (in Scenen zusammengezogen) entgegentritt.

Ist das Stück gelesen, dann brauchen's die Kinder nicht nochmals in ausführlicher Weise zu erzählen, denn es ist ja bekannt und die kostbare Zeit der Lesestunde mufs im wesentlichen der mechanischen Einübung gewidmet sein, freilich der mechanischen Einübung von sacherfüllten und zusammenhangbildenden Wörtern. Aber dramatisch dargestellt können die Scenen noch werden. Das entspricht der Kindesnatur, kostet wenig Zeit und gibt der Stunde Leben und Humor. Dann wird nochmals gelesen und das Gelesene ausdrücklich als schriftlicher Ausdruck des mimisch Dargestellten erkannt. Danach beginnt die Einübung. Ein Schüler liest das Wort, ein anderer spricht den dazu gehörigen Satz. So bleiben die Schüler in stetem Zusammenhange mit dem lebendigen Inhalte. Einzellesen und Chorlesen wechselt, so, dafs ebensoviel im Chor wie von einzelnen gelesen wird. Der Lehrer kann auch die Geschichte mit verteilten Rollen lesen lassen in natürlichem, frischem Tone (der mechanische Leierton ist ganz verbannt, jedes Wort wird gesprochen, wie es in der natürlichen Rede klingt), oder er läfst die drei Scenen von andern Kindern nochmals im Spiele darstellen, um fröhliche Abwechselung in die ernste Arbeit zu bringen, und alles das frisch und lebendig, wie die Kindesseele selber, nicht knöchern und trocken, wie das klapperdürre Gerippe der Schulpedanterie.

Mit der zunehmenden Anzahl der Buchstaben können auch Tätigkeitswörter auftreten und der Text kann noch reicher ausgestaltet werden. Die Stoffe entstammen natürlich nicht blofs dem Gesinnungsunterrichte, sondern auch anderen Gebieten, denn es gilt als Grundsatz: Der gesamte Sach-Unterricht nebst dem geeigneten Erfahrungsstoffe des Kindes ans Vaterhaus, Leben und Natur bildet die Grundlage für den gesamten Unterricht in Formen und Zeichen. Kleine Beschreibungen, lebendig und frisch im Erzähltone geschrieben, so, wie Kinder selbst beschreiben, Rätsel, Kinderverse treten auf, Gespräche und Liedchen. Es können dann auch kleine einfache Stücke kommen, deren Inhalt den Kindern noch nicht bekannt ist (neue Buchstaben dürfen dabei nicht auftreten). Das Neue sollen die Kinder dann während des Lesens erfahren, aber durch den Lehrer, sie sollen nicht zum Raten verleitet werden. Ehe sämtliche Kleinbuchstaben behandelt sind, werden die Kinder mit einigen Grofsbuchstaben bekannt gemacht, die aus dem zugehörigen Kleinbuchstaben auf einfache Weise entwickelt werden. Dann können Hauptwörter mit in den Text aufgenommen werden. Also:

	Lautlesen	
Schriftzeichen	Lautwort	Gedanke
	Lesenlernen	
Gedanke	Lautwort	Schriftwort

Endlich treten Sätze auf. (Wie das schon mit kleinen Buchstaben geschehen kann mit Umgehung der Hauptwörter, zeigt sehr hübsch Green in seiner Fibel, eine Fibel, die in anderen Stücken wieder auch von unserer Kritik getroffen wird.) Nun bilden den Inhalt Stoffe, die sich an bekannte Stoffe anlehnen, selbst noch nicht bekannt sind, aber aus bekannten Vorstellungselementen sich zusammensetzen. Hier sollen die Kinder lernen, den Inhalt selbsttätig gewinnen. Also: 1. Sie kennen ihn schon vorher. 2. Sie erfahren ihn während des Lesens durch den Lehrer. 3. Sie erschliefsen ihn selber aus vollem Texte.

B. Die Vorübungen. Wer nun meint, das Lesenlernen müsse auf diese oder auch auf eine andere Weise so ohne weiteres zur Lust werden für die Kinder, und könne gleichsam spielend erledigt werden, der irrt sich. Lesenlernen ist immer schwer, und gerade darum mufs alles daran gesetzt werden, es den Kindern soviel als nur möglich zu erleichtern.

Die oben angeführte Erzählung kann natürlich trotz ihrer textlichen Einfachheit nicht den Anfang bilden. Sie setzt ja schon eine Menge voraus, zunächst nämlich: Die Kenntnis 1. der Vokale, 2. der Doppellaute au und ei, 3. der Konsonanten n, s und r. Wie werden diese Elemente gewonnen und eingeprägt?

a) Elemente. Es darf nicht vergessen werden, dafs der Vorgang beim Lesenlernen ein anderer ist als der Vorgang beim Lesen. Beim Lesen knüpfen wir an die Schriftzeichen das Wort, an das Wort den Gedanken. Beim Lesenlernen mufs das Kind an den sachlichen Gedanken das Lautwort, an das Lautwort das Schriftwort knüpfen. Aber das geschieht nicht unmittelbar. Es kommt hinzu eine Zerlegung und Wiederzusammensetzung des Wortes in seine Bestandteile (des Schriftwortes in Buchstaben, des Lautwortes in die Laute).

Der Lehrer mufs also dafür sorgen, 1. dafs das Kind einen sachlichen Gedanken habe, 2. dafs es diesen in Worte kleide, 3. dafs es aus diesen Lautworten einzelne Laute loslösen lerne. Dann mufs 4. im Bewufstsein des Schülers der Laut an das Bild des Buchstaben geknüpft werden, so dafs beide so verbunden sind, dafs, sobald das Bild des Buchstaben ins Bewufstsein kommt, die Sprachorgane unwillkürlich die Stellung einnehmen, welche den Laut hervorbringen hilft. Um die ersten drei Tätigkeiten auszuüben, dazu ist es nicht erforderlich, dafs alle Worte eines Gedankens in ihre Laute aufgelöst werden, ja nicht einmal, dafs alle Laute eines Wortes gewonnen werden. Auflösungsübungen von Wörtern der Reihe der Laute nach sind natürlich auch erforderlich, sie haben am besten ihren Platz später, nämlich vor dem Lesen des Textes. Die Erfüllung dieser Forderungen gestaltet sich am leichtesten so: 1. An eine bekannte Erzählung wird angeschlossen. 2. Aus ihr werden einzelne Worte herausgehoben. 3. Aus diesen Worten werden einzelne Laute herausgeschält (etwa aus Abend der Laut a). Das nächste ist nun das schwierigste und erfordert überaus viele Wiederholung und Übung: Es soll 4. Laut an Buchstabe geknüpft werden, also: Mundstellung an Lichteindruck. Es soll bei jedem Buchstaben eine neue Verbindungsbahn geschaffen werden zwischen dem Schriftbildfeld und dem Sprechbewegungsfeld im Gehirn. Dafs diese Verbindung sicher zu stande komme, ist die erste grofse Schwierigkeit, die beim Lesenlernen nach seiner mechanischen Seite überwunden werden mufs. Da mufs denn erst die Mundstellung die richtige sein. Der Lese-Unterricht hat die ernste Pflicht, hierauf besonders zu achten, da viele Sprachstörungen in der Jugend noch beseitigt werden können, wenn sie rechtzeitig (d. i. im Anfange des Lesenlernens, nach demselben ist das Übel zumeist viel gröfser) bemerkt und bekämpft werden. Die Schüler müssen gewöhnt werden, auf die Mundstellung des Lehrers beim Aussprechen jedes Lautes zu achten. Ihre eigene Mundstellung sollen sie mit der des Lehrers vergleichen, wobei ein kleiner Taschenspiegel vortreffliche Dienste leistet. Es kann dabei auf einfache Weise auf die Lage der Sprachwerkzeuge aufmerksam gemacht werden, z. B. bei f Oberzähne auf Unterlippe, bei s Zungenspitze an Unterzähne. Diese Anweisungen sollen den Kindern nur praktisch gegeben werden, d. h. damit sie die richtige Lage der Werkzeuge merken, die Anweisungen in Worten sollen nicht gemerkt werden, es ist überhaupt keine Theorie des Sprechens auszubilden, zumal bei Kindern. Wie lächerlich das schon bei Erwachsenen ist, abgesehen von der wissenschaftlichen Beschäftigung damit, das hat schon Molière trefflich gegeifselt in seinem »Bürger als Edelmann«. Es soll nicht das Gedächtnis belastet, sondern es soll die Tätigkeit erleichtert werden. Über die Mundstellung siehe A. Gutzmann, Des Kindes Sprache und Sprachfehler 1895; Weniger, Anleitung, Gera 1895; Vietor, Die Aussprache des Schriftdeutschen. Leipzig 1895. Ufer, Pflege der deutschen Aussprache 1896; H. Gutzmann, Praktische Anwendung 1897.

Die Gewinnung des Lautes kann auf

sechsfache Weise geschehen: 1. Durch Vorsprechen, 2. durch Erinnerung an Naturlaute, vergleiche auch Eichler, Normallautmethode und Göbelbeckers Fibel, 3. das Ablösen des Anfangslautes von einem Worte (R von Rose), 4. durch Zerlegen des ganzen Wortes in seine Laute (F. i. sch), 5. durch bewufste Einstellung der Sprechwerkzeuge auf den Laut (schliefse und öffne den Mund an den Lippen p, an den Zähnen t, am Gaumen k!), 6. durch Lauttafeln unter Hinweis auf die Mundstellung des Lehrers. Das Rad schnurrt r, der Brummkreisel brummt m, der Wind weht w, die Katze faucht f, wir hauchen in die kalten Hände h, die Lokomotive dampft sch, das überkochende Wasser zischt fs usw. Siehe Anmerkungen zur Fibel von Ludwig Green. Leipzig 1896, bei Reisland. Der Kuckuck ruft ū ū ū ū. Der Hahn kräht ī ī ī—ī usw. Siehe Hollkamm, Praxis der Erziehungsschule 1897.

Wenn nun die rechte Mundstellung und damit die richtige Lage aller Sprachorgane für den Laut gefunden worden ist, so gilt es, diese Mundstellung mit dem Buchstabenbilde untrennbar zu verknüpfen. Der Schüler sieht das Buchstabenbild, er sieht die Mundstellung, die der Lehrer macht, er hört den Laut, er bringt ihn selbst hervor, und hat die Muskelempfindung von der Lage seiner Sprachorgane. Wenn sich das alles gleichzeitig viele, viele Male wiederholt (bei manchen Schülern reichen 100 mal noch nicht aus), so wird das Buchstabenbild die Stellung der Sprachwerkzeuge reproduzieren. Aber es treten störende Momente ein. Beschäftigt sich der Schüler mehrere Tage nicht mit Lesen, so kann der Laut (als Klang des Buchstaben) vergessen werden, die Vorstellung der Verbindung beider ist zu sehr verdunkelt. Liest der Schüler, aber der Buchstabe kommt in dem Texte längere Zeit zufällig nicht vor, oder nur wenige Male, so kann eine Verwechselung mit anderen Lauten eintreten, die Verbindung ist nicht fest genug. Je öfter aber die Schüler die Verwechselung hören, also etwa den Buchstaben u manchmal auch mit dem Laut a und zuweilen mit dem Laut ü nennen, um so unsicherer werden sie in ihrer eigenen Reproduktion, denn das Falsche prägt sich ja auch mit ein, und von dem Buchstabenbilde des u führen in ihrem Bewufstsein Fäden zum Lautbilde des u und des ü und auch des a, und der Schüler steht am Scheidewege und weifs nicht sicher, wo das Richtige steckt.

Das soll aber vermieden werden. Gibt es kein Mittel dazu? Besonders wenn die Kinder zu Haus allein lesen, da ist doch gar keine Gewähr, ob sie nicht ebensoviele falsche als richtige Wege einschlagen und damit eben sehr viele falsche Reproduktionsbahnen gangbar machen, d. h. das weitere Lernen und Arbeiten stören, dadurch, dafs sie Dinge lernen, die ihnen erst wieder abgewöhnt, verlernt werden müssen, also statt positiver, negative Gröfsen erwerben. Das Falsche ist zu vermeiden soviel als nur möglich, und es mufs den Kindern ein Mittel in die Hand gegeben werden, durch welches sie sich selber korrigieren und auch ohne Hilfe des Lehrers den Laut richtig reproduzieren können. Und es möchte die Verbindung zwischen Buchstabe und Laut immer vor den Sinnen der Kinder stehen, damit sie sich tief einprägt. Aber leider — der Laut verklingt, wenn das Bild des Buchstaben noch weiter dauert. Grasers*) interessanter Versuch, die Buchstabenbilder als Abbilder der Mundstellungen aufzufassen, war ein dunkles Suchen nach dem rechten Wege, die so notwendige Verbindung zwischen beiden herzustellen. Der Versuch ist nicht geglückt, weil der Weg, den er ging, ein Irrweg war, der wo ganz anders hin als zum Ziele führte.

Die schwierige Verbindung zwischen Buchstabenbild, Lautklang und Sprechbewegung kann auf verschiedene Weise geschaffen werden:

1. Durch mechanische Einübung (der Lehrer zeigt das l und spricht den Laut und läfst ihn nachsprechen und so unzählige Male);

2. durch Scenen- oder Gegenstandsbilder im Anschlufs an Normallaute, Normalwörter, Normalsätze (Bild des Hutes und daneben das Wort Hut);

3. durch besondere Lautschriftformen, die Lautart symbolisch darstellen (Otto in dem Buche, Lehrgang der Zukunftsschule),

*) Graser war übrigens nicht der erste, der auf den Gedanken kam. Siehe Herm. Gutzmann, Die praktische Anwendung der Sprachphysiologie beim ersten Leseunterricht. S. 6.

dazu Vietors lautwissenschaftliche Schrift, ferner die Schriftart des internationalen Weltschriftvereins (Association phonetique internationale);

4. durch phonomimisches Verfahren (t angeschlossen ans Bild des Uhrpendels, die nachahmende Armbewegung und des Ticklauts: t, t, t);

5. durch Zusammenlegen der Buchstabenformen aus Stäbchen und Bogen von Holz oder Metall und Zusammensetzen von Wörtern aus beweglichen Buchstabentäfelchen (das D wird aus einem geraden Stab und einem Halbkreis gebildet, siehe Prinzip des Selbstfindens, Dresden, Bleyl & Kämmerer);

6. durch Ableitung der Schriftform aus dem Bilde eines Gegenstandes (k aus einem Kahn) und des Klanges aus dem Namen des Gegenstandes (Schaare und Blasse, Die Bilderschriftmethode);

7. durch bildliche Darstellung der Stellungen der Sprachwerkzeuge von vorn oder von der Seite (»Unsere Laute von Spieser, bei Scheffer-Leipzig und Lehmensicks Lauttafel). Die Lauttafeln sind Täfelchen, die oben die Lippenstellung auf schwarzem Grunde weifs (z. B. beim **u** einen kleinen Kreisring, beim **ü** einen noch kleinern, enthalten, darunter auf weifsem Blatte schwarz den Buchstaben. Die Verbindung beider auf einem Blatte ist wesentlich, da sie gerade die gleichzeitige Einprägung beider Momente ermöglicht. Das **au** ist ein grofses Oval, von dem die Achse von oben nach unten nur wenig länger ist, als die von rechts nach links, in der Mitte ein kleiner Kreisring. Das Oval gibt die Anfangsstellung, der Kreis die Endstellung der Lippen an.

Die Tafeln **a**, **e**, **i**, **o**, **u** — **ä**, **ö**, **ü** — **au**, **ei**, **eu** hängen immer, in allen Unterrichtsstunden, also nicht blofs beim Lesen, vor den Augen der Kinder. Sie dienen zugleich zur Korrektur beim Sprechen, jeder falsch gesprochene Helllaut wird auf einen einfachen Fingerzeig des Lehrers auf das Lautbildtäfelchen sofort vom Kinde verbessert. Auch dienen sie beim Singen zur Hervorbringung der richtigen Mundstellung. Auch beim Rechtschreiben können sie Verwendung finden. Sie geben beim Einprägen und Ansagen von Gedichten eine willkommene Hilfe zum Merken der rechten Betonung, die natürlich aus dem Gefühlsinhalte geboren sein mufs. Durch die vielfache Übung im Leseunterricht an diesen Tafeln, durch den Hinweis in andere Stunden wird nicht blofs das Sprechen verbessert, sondern auch Lautbild und Schriftbild miteinander verknüpft. Von allem Anfange an wird darauf gehalten, dafs jeder Vokal erst lang und dann kurz gesprochen wird (nur die Doppelvokale werden immer lang ausgesprochen).

Ein Bild der Stellung der Lautwerkzeuge beim Aussprechen hat Spieser-Waldhambach geschaffen (Leipzig bei Scheffer). Mnemonische Hilfen, welche die Form der Buchstaben durch eine Hilfsvorstellung festhalten und viel leichter mit der Mundstellung verbinden, sollen nicht vornehm verschmäht werden, wenn sie wirkliche Hilfen sind und sich ungezwungen ergeben. Auflöseübungen von Wörtern (als Ergänzung des schon erwähnten Heraushebens eines Lautes aus dem Klangganzen des Wortes), Übungen also im Auflösen der Worte in die Laute der Lautreihe nach, wie sie im Worte vorkommen (also: es war einmal = e . s — w . a . r — ei . n . m . a . l) sind natürlich sehr notwendig, es empfiehlt sich aber, nicht alle möglichen Worte zerlegen zu lassen, sondern nur die, welche in den Normalversen vorkommen und die, welche den Text bilden des Lesestückes, das daran kommen soll, damit die Kraft konzentriert bleibt auf die Lösung der augenblicklichen Aufgaben, und nicht Dinge geübt werden, die, wenn man sie braucht, schon halb wieder vergessen sind.

b) Verschmelzungen. Aufser der sicheren und geläufigen Verbindung zwischen Laut und Lautzeichen setzt der angeführte Text der Erzählung Rotkäppchen noch die Fähigkeit voraus, Konsonanten mit Vokalen und Vokale mit Konsonanten zu verschmelzen. In diesem sog. »Zusammenziehen« liegt die zweite grofse Schwierigkeit beim Lesenlernen nach seiner mechanischen Seite. Es ist das Übergehen aus der Vokalmundstellung in die Mundstellung des Konsonanten und umgekehrt.

Die physiologische Wissenschaft lehrt, dafs das Lautfeld im Gehirn aus 2 Teilstücken bestehen mufs. Es kommt vor, dafs ein Mensch noch alle Buchstaben lesen kann, die Fähigkeit, die Laute zu Silben und

Wörtern zusammenzuziehen, verloren hat. Bei ihm ist der eine Teil des Sprechbewegungsfeldes, das Lautstück gesund, das Silbenstück aber erkrankt.

Die Erfahrung lehrt, dafs gewisse Konsonanten sich leichter mit den Vokalen verbinden als andere. Es ist nötig, die Laute nach der Reihenfolge der Schwierigkeit der Verschmelzung mit anderen zu behandeln. Wenn man aus anderen Rücksichten auch hier und da eine kleine Abweichung sich erlauben mufs, jedenfalls empfiehlt es sich durchaus mit Dauerlauten zu beginnen (wie auch in unserm Falle: s, r, n) und es darf nicht vergessen werden, dafs die Arbeit des Verschmelzens sehr schwer ist und darum den Kindern möglichst erleichtert werden mufs.

Die Erfahrung lehrt weiter, dafs lange Vokale leichter mit den Konsonanten verbunden werden können als kurze, mag nun der Vokal vor oder nach dem Konsonanten stehen. Deshalb wird man jeden Vokal immer erst lang sprechen lassen, auch dann, wenn er in der Silbe, die gelesen wird, kurz klingt. Um aber die Kinder nicht auf das Lesen langsilbiger Worte zu beschränken, wie viele tun, um uns dadurch unsern Wertvorrat nicht unnötig zu verkleinern, so lassen wir jede Verbindung lang und kurz aussprechen.

Die Erfahrung lehrt ferner, dafs nur eine vielfach wiederholte Übung zu der Fähigkeit sicheren Verschmelzens führt. Jeder natürliche Text, den die Kinder lesen, führt aber die mannigfachsten Verschmelzungen in bunter Reihe den Kindern vor. Die Reihe ist aber eine lückenhafte. In dem Stichworttexte Rotkäppchen kommen z. B. von den Verschmelzungen des n nur vor: »an, in, un, ein«. es fehlen: »en, on, aun«, und n als Silbenkopf (als Anfang der Silbe) kommt nur vor in der Verschmelzung mit u und ei »nu« (in »nun«) und »nei« (in »nein«). Es fehlen die Verschmelzungen »na ne ni no und nau« und der Lehrer, der später verlangen würde, dafs seine Kinder diese Silbenstücke in Wörtern geläufig lesen sollten (etwa in br**au**n, sch**on**, lauf**en**, in hin**aus**, **no**ch, **ni**cht, **na**ch, **ne**hmen, der brauchte sich nicht zu wundern, wenn das nicht geht, denn es ist ja noch gar nicht geübt.

Die drei angeführten Erfahrungen sind solche, welche durch die Theorie gestützt werden. Ihnen ist Rechnung zu tragen und so ergeben sich also die drei Forderungen 1. Berücksichtigung der Verschmelzungsschwierigkeit der Laute, 2. Verschmelzung des Konsonanten erst mit dem langen Vokal, dann mit demselben kurzen. 3. Übung der Verschmelzungen.

Es empfiehlt sich nun aus Gründen der Kraftersparnis, die fehlenden Verschmelzungen nicht erst dann zu üben, wenn sie jedesmal erfordert werden durch den Text, sondern schon dann, wenn der Konsonant zum ersten Male auftritt, denn die Verschmelzungen lassen sich in der Reihe »na ne, ni, no, nu; nä, nö, nü; nau, nei, neu« viel leichter ausführen und einprägen, denn die eine Verbindung stützt die andere und hält sie mit im Gedächtnis.

Aber kommen wir hier nicht wieder auf formales, inhaltleeres Zeug? Die Gefahr wäre hierbei nicht so grofs, weil formale Übungen unbedenklich in den Unterricht eingeschoben werden können, wenn nur die Veranlassung dazu an einem im sachlichen Zusammenhange auftretenden Verhältnisse nachgewiesen ist und wenn sie nur eine kurze Unterbrechung der Beschäftigung mit den Sachen bilden. Indessen, es ist auch möglich, diese Übungen mit konkretem Inhalt zu erfüllen.

Nämlich auf diese Weise. Der Lehrer sucht Worte, in denen Silbenstücke (z. B. bei den Verschmelzungen mit s: »sa, se, si, so, su, sei, sau, seu« und »as, es, is, os, us, aus, eis, eus«) vorkommen und schliefst sie in geschickter Weise an den Inhalt einer Erzählung an.

Die Worte können kurzen oder langen Vokal haben, denn beides wird geübt.

Die Verschmelzungsübungen mit s wurden angeschlossen an die Geschichte vom Wolf und den 7 Geifslein (s war der erste Konsonant, das Märchen die erste Erzählung).

Das geschieht so: Der Lehrer hält neben das Lautbildtäfelchen des Vokales und zwar neben das Buchstabenbild (e) (vor oder danach) den Konsonanten (s). Die Schüler ziehen beide Laute lang und gehen von der Konsonantenmundstellung allmählich in die Vokalstellung über (und umgekehrt).

Der Lehrer bildet das Silbenstück (se) zu einem Worte um (sehe) und sagt den Satz

der Erzählung. (»Ich **sehe** die Geifsen«, sagte der Wolf.) Auf die Rechtschreibung der Worte braucht hierbei gar keine Rücksicht genommen zu werden, da die Eindrücke flüchtig vorübergehen, weil die Verbindungen sofort wieder aufgelöst werden, und eingeprägt nur die Reihe der Verschmelzungen wird. Die gange Reihe wird an dieselbe Erzählung angeschlossen:

Der Wolf **sah** in die Stube und sprach: »Ich **sehe** die Geifsen. Es sind **sieben**. **So**, nun machen sie auf. Ich werde sie mir schon **suchen**.« Es ward ihm nicht **sauer**. **Sei** doch nicht so böse!

»Ich **muß** sie haben!« Der Schreck war **groß**. Sie wurden ganz **weiß**. Nun ist's mit uns **aus**! Er **aß** sie auf. Eins hatte er vergessen. Wo steckte **es**? Die Tür **ließ** er offen.

Die Verschmelzungen müssen so oft geübt werden, bis sie in und aufser der Reihe mit voller Geläufigkeit gehen, denn davon hängt wesentlich der Erfolg des ersten Lese-Unterrichtes ab. Das Kind mufs, um Konsonant (s) und Vokal (o) schnell verschmelzen zu können, die Vokalmundstellung (o) schon hell im Bewufstsein haben, ehe der Kansonant (s) einsetzt. Sonst tritt zwischen dem Konsonanten s und dem Vokal o eine Pause ein, in der das Kind sich auf die Vokalmundstellung besinnt. Manche Methodiker lassen deshalb jedesmal zuerst den Vokal nennen. Doch ist es nicht unbedingt erforderlich. Die erforderliche Geläufigkeit kann nur durch häufiges unverdrossenes, frisches Üben erzielt werden.

Erst nachdem sie Eigentum der Kinder geworden sind, kann zu dem Lesetexte übergegangen werden, der an den Konsonanten s sich anschliefst.

Und so geschieht's bei jedem neuen Konsonanten, der auftritt: Auflösungsübungen, Einprägeübungen und Verschmelzungsübungen werden als Vorübungen nicht vor dem Lese-Unterrichte abgetan, sondern sie begleiten ihn und wechseln mit der Lektüre von Stücken ab, welche die Buchstaben, die schon gelernt worden sind, enthalten. Fällt es einem Kinde schwer, bei der späteren Lektüre eine bestimmte Verschmelzung (etwa »sei«) zu vollziehen, so kann man ihm dann mit der ausgebildeten Reihe helfen. Man läfst den ersten Buchstaben lesen (s), läfst dann die Verschmelzungen mit der Reihe der Doppellaute angeben (sau, sei, seu) und fragt danach: Nun welches ist's? Findet das Kind es immer noch nicht, so geht der Lehrer auf die Lautbildtafel zurück. Bei diesem Verfahren stellt sich nun heraus, ob es dem Kinde an der Reproduktionsfähigkeit fehlt. Das Fehlende mufs natürlich nachgeholt werden.

b) In welcher Zeit soll das Lesen gelehrt werden? Für das übliche unsinnige Hetzen und Jagen beim Lesenlernen, bei einer Sache, die den Kindern mühevolle und anstrengende Arbeit auferlegt, können wir uns nicht aussprechen. Der Wettlauf nach dem schnellsten Erfolg ist ein verderbenbringender. Gewifs kann ein Kind in einem Jahre lesen lernen, ja wie wir uns überzeugt haben, in noch viel kürzerer Zeit, aber nach wie vieler Hinsicht wird das Kind dadurch geschädigt! (Einbufse an Nervenkraft und Frische, Zunahme der Kurzsichtigkeit, der Rückgratverkrümmung, der Sprachstörungen.) Man sehe sich nur als Beispiel die Zunahme des Stotterns im 2. Schuljahre, also unmittelbar nach dem ersten Lese-Unterrichte an (s. H. Gutzmann, S. 29 ff.). Sie ist eine erschreckliche und in der Hauptsache, wenn nicht ganz auf die Herrschaft der Galopppädagogik im ersten Lese-Unterrichte zurückzuführen. Die Kinder leiden körperlich und geistig in der Zeit der Zartheit und Entwicklung.

A. Dauer. Warum sollen denn die Kinder schon im ersten Schuljahr fertig lesen lernen? Um recht frühe den Eltern Resultate zu zeigen? Wer diesen Mafsstab für einen gültigen hält, der wird noch ganz andere Dinge für zulässig erklären müssen. Aber man sagt auch, die Kinder sollen, sobald als möglich, über die so mechanische Sache hinwegkommen, und zu Lehrgegenständen kommen, welche ihren Geist wirklich bilden. Wir fragen: Mufs denn das Lesen so gelehrt werden, dafs der Geist des Schülers nur mechanisch beschäftigt wird?

Aber man sagt ferner: Der Zögling soll so bald als möglich zum Gedankenerwerbe durch Lesen befähigt werden. Mufs denn das schon im ersten Schuljahre geschehen?

Ist denn die Schrift das einzige Bildungsmittel? Ist es nicht naturgemäfser, dafs die Hauptmasse der Erfahrungen, besonders in den ersten Schuljahren, aus der Welt der Dinge und nicht aus der Welt der Buch-

staben geschöpft werde? Naturbeobachtung und praktische Beschäftigung im Sinne Fröbels sollten einen Hauptbestandteil des Unterrichts im ersten Schuljahre bilden.

Und lernt denn der Schüler wirklich Gedanken erwerben durch Schriftzeichen mit Hilfe der bisherigen Leselehrweise und an den bisherigen Lesetexten, besonders im ersten Teile der meisten bisherigen Fibeln?

Es ist erforderlich, dafs für das Lesenlernen eine längere Zeit als bisher angesetzt werde ($1^1/_2$—2 Jahre). Es reicht vollkommen aus, wenn der Schüler am Ende des zweiten Schuljahres lesen kann und jede Schulbehörde, welche durch ihre Lehrpläne diese bei sorgfältigem, hastlosem Fortschritte notwendige Zeit gewährt, erwirbt sich ein Verdienst um die Jugend.

B. Anfang. Es ist ganz zweckmäfsig, das Lesenlernen erst mit dem zweiten Schuljahre zu beginnen, das erste Jahr aber ganz der Ausbildung der Anschauungstätigkeit, des Denkens, der Handbetätigung im Malen und Formen und der Fertigkeit zusammenhängenden Sprechens zu widmen. Doch soll man nicht die zum Lesenlernen erforderliche Zeit zu kurz nehmen.

Der Leseunterricht kann dann auch im ersten Schuljahre beginnen, wenn die stundenlange Beschäftigung mit inhaltleeren Zeichen, die den Geist verödet und das Interesse ertötet, hinwegfällt, wenn er lebendig und an frischem Inhalte geübt wird.

Die Einprägung der Verbindung von Laut und Zeichen, die Sicherheit in der Verschmelzung wird fester und die Anstrengung wird überaus vermindert, wenn die Beschäftigung mit den Elementen und ihren Verbindungen eine längere ist.

Man kann also (die Erfüllung des Textes mit wertvollem Inhalt vorausgesetzt), mit dem Lesenlernen schon im ersten Schuljahre beginnen, wenn auch nicht in den ersten Wochen.

In den ersten Wochen ist es die Hauptsache, ein inneres Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler herzustellen, so dafs sich beide lieb gewinnen und kennen lernen. Und die unterrichtliche Hauptaufgabe ist (nicht, wie man zuweilen hören kann: Die Kinder sollen Stillsitzen lernen, sondern gerade im Gegenteil:), die Kinder sollen geistig Nichtstillsitzen lernen, sie sollen sich frei und frisch über alles äufsern lernen, und sollen die Schule als einen Ort kennen lernen (nicht, wo man das nicht sagen dürfe, und jenes nicht so aussprechen, sondern so und so, sondern als einen Ort), wo man sagen kann, wie's einem ums Herz ist, und wie einem der Schnabel gewachsen ist. Also keine Schulsprache mit genau gedrechseltem Worteinexerzieren, sondern ruhig die natürliche Sprechsprache den Kindern zunächst lassen, auch in der Mundart und ganz allmählich mit leiser, schonender Hand durch Lob und Ermunterung hie und da etwas an der Form bessern, aber sobald der Inhalt auch nur anfängt, zu kurz zu kommen und der Flufs der Gedanken durch die Wegsteine und Dämme gehindert werden sollte, dann fürs erste weg damit — eine Quelle fassen und in feinabgezirkeltes Bett leiten kann man immer noch, aber eine neue aus dem Felsen schlagen, wenn die alte verschüttet ist, das können wir nicht.

In den ersten Wochen können die Kinder sich mit der Nachahmung der Mundstellungen der Vokale beschäftigen, was ihnen als Spiel erscheint, und wobei die Anstrengung ausgeschlossen ist. Auch wenn ein Vokal in seiner Aussprache gebessert wird, so kann der Lehrer die — immer vor den Augen der Kinder hangenden — 11 Lautbildtäfelchen heranziehen. Da die Buchstaben mit darunter stehen, und die Lauttäfelchen im Zimmer an derselben Stelle hängen, jeder Buchstabe mit festem Platze, so wird auch bei diesen gelegentlichen Hinweisen der Einprägung vorgearbeitet.

C. Stundenausmafs. Da im Sommerhalbjahr die Naturbeobachtungen und die Beschäftigung mit Dingen (in den Beschäftigungsstunden, welche die Fortsetzung des Kindergartens bilden,) einen breiten Raum einnehmen müssen, einen viel breiteren als jetzt, so kann man in diesem Halbjahre täglich sich mit einer Zeit von erst 15 und dann 20 Minuten Leseübung begnügen. Sie findet jeden Tag statt, damit keine Zeit zum Vergessen dazwischen bleibt. Im Winterhalbjahre die doppelte Zeit, im 2. Schuljahre täglich eine Stunde. Aller Fortschritt langsam und sicher! Auf diese Weise wird das Ziel erreicht und die den Weg

gegangen sind, haben gröfseren Nutzen, als die, welche ihn gehetzt wurden.

3. An welcher Schrift soll das Lesen gelehrt werden? A. Druckschrift. Zuerst die lateinische Druckschrift in ihrer einfachsten Form (**Grotesk oder Steinschrift**). Sie ist am leichtesten aufzufassen und einzuprägen. Darum auch nicht die ineinanderfliefsenden Züge einer Schreibschrift, sondern die festen, geschlossenen, ausdrucksvollen Formen einer Druckschrift. Sie läfst sich leicht nachbilden (mit Stäbchen, sowie im Sande) und leicht nachmalen (s. d. Art. Fröbelsche Spiel- und Beschäftigungsmittel). Die meisten grofsen Buchstaben lassen sich aus den kleinen entwickeln und umgekehrt, die Kinder lernen auch hieran von vornherein die charakteristischen Formen der Buchstaben kennen und sind im stande, sie später aus anderen herauszufinden (so lernen sie das **l** kennen als einfachen, aufrechten, starken Strich von Oberlänge, das ist das Hauptmerkmal — in Worten ausgebildet soll diese Kenntnis nicht etwa werden — die Striche, Haken, Punkte in **i l t f l** oben als Köpfe des **l**, sowie die angesetzten Füfse sind nebensächlich und erschweren das Merken.

Auch wir sind der Meinung, dafs einmal für alle Kulturvölker eine einzige Schriftart, die Altschrift, die sog. lateinische, in ausschliefslichen Gebrauch kommen müsse, dafs in allen Kulturstaaten nur Kleinbuchstaben dieser einen Schrift verwendet zu werden brauchten, und dafs die Schreibung eine lautgetreue (und nur lange und kurze Vokale bezeichnende) werden müsse. Aber auch solange wir Deutschen unsere Kinder mit 2 Schriftarten und demnach mit 8 Alphabeten (in Lateinisch und Deutsch: Schreibschrift und Druckschrift: grofs und klein) plagen müssen, gibt es keinen stichhaltigen Grund, aus dem man mit der sog. deutschen Schrift beginnen müfste. Sie ist doch offenbar sehr viel schwerer aufzufassen, zu merken und zu lesen. Was nützt dann alle sorgfältige methodische Überlegung, einen recht sicheren, guten, stufenmäfsigen Fortschritt der Schriftformen vom Leichten zum Schweren zu finden, wenn die Schriftart schon die Schwierigkeiten verdoppelt ja verzehnfacht? Die Kinder brauchen in den ersten Jahren doch nicht alles Mögliche lesen zu können, sondern nur ihre Schulbücher. Und diese Schulbücher können eben für die unteren Schuljahre in der leichter aufzufassenden Schriftart gedruckt werden. Man könnte den Grund anführen: fürs praktische Leben, soweit die Schulkinder damit in Berührung kommen, ist die frühzeitige Kenntnis der deutschen Schrift wünschenswert. Aber Namen und Strafsenschilder, Inschriften auf Münzen, Aufdrucke auf Briefmarken u. a. enthalten doch gerade die lapidar wirkende Lateinschrift! Diese ist aus den angeführten Gründen zuerst zu behandeln.

Wenn die Lateinschrift behandelt ist, so geht es über zur sog. »deutschen« (der von den Mönchen verschnörkelten Eckenschrift). Ich würde vorschlagen, zum Übergange eine Schriftart zu wählen, welche dem Latein am nächsten formverwandt ist, die **Mittelline**, die aber, besonders in ihren Grofsbuchstaben, etwas vereinfacht werden mufs, oder eine Schriftart mit leichtfafsbaren, charakteristischen, deutlichen Schriftzeichen wie die Schwabacher Lettern. Dadurch wird der leichteste Weg eingeschlagen, der zum Ziele führt. In der seit Erscheinen der 1. Auflage verflossenen Zeit ist manches besser geworden in der Fibelfrage, sowohl was den Inhalt, als auch was die Form betrifft und zwar hat sich die Entwicklung in der angegebenen Richtung bewegt: Pfarrer Spieser-Waldhambach hat eine leicht lesbare Fibelschrift geschaffen, die das Lesenlernen sehr erleichtert, auch Nietzsches Hilfsschulfibel (Dresden, Bleyl & Kaemmerer) ist in einfacher Schriftform gedruckt, ebenso der Beginn der Dresdener Fibel.

B. Schreibschrift. Ein grofser Vorzug dieser einfachen Grotesk- oder Steinschrift ist auch der, dafs die Schreibschrift aus ihr auf leichte Weise entwickelt werden kann. Die Kinder suchen Anfangs- und Endpunkt eines jeden Buchstaben auf, Verbindungsstriche zwischen den einzelnen Buchstaben werden hergestellt, die Kinder werden darauf aufmerksam gemacht, wie sich die Buchstaben durch die geläufigen Verbindungen verändern, wenn man das Wort (man prüfe z. B. das Wort »**oben**«) in einem Zuge schreiben will. So entsteht mit Hilfe des Lehrers aus der Druckschrift eine Schreibschrift und zwar eine Steilschrift.

C. Schreiben. Natürlich geht das Schreiben dem Lesen parallel. Es ist mehr zu lesen als zu schreiben. Innerhalb eines Stückes (z. B. der Reihe a e i o u) kann auf die Schreibschwierigkeit Rücksicht genommen werden (also mit i oder mit o begonnen werden). Das Üben eines sehr schwierigen Schreibbuchstaben kann auch ausnahmsweise vorläufig für später aufgespart werden, seine Entstehung aus dem Druck ist aber gleich bei der Behandlung zu zeigen.

Auf Pestalozzis viel vergessene und besonders von seinen Anhängern nicht genugsam beachtete, wertvolle und richtige Forderung, dafs die kindliche Hand, weil sie durch das zu frühe Einüben der starren Schreibformen schwer beweglich wird, vor diesen durch malendes Zeichnen von Lebensformen frei gemacht werden soll, sei nachdrücklich hingewiesen. Das Zeichnen soll aber nicht blofs eine Vorübung zum Schreiben sein, sondern es soll schon in den unteren Schuljahren den Raum und das Gewicht eines Faches erhalten. Zeichnen ist Schreiben der Dinge und Schreiben im Aufzeichnen der Gedanken. Das Zeichnen steht ja auch (als Beschäftigung mit den Naturformen) der Natur näher als die Beschäftigung mit den Sprachsymbolen (den Lautzeichen, den Schriftformen) und ist somit auch der lebhaften nach Konkretem verlangenden Natur des Kindes angemessen.

4. Zur Fibelfrage. A. Inhalt. Der Inhalt der Fibel soll nicht schulmäfsig sein, sondern kindlich. Nicht: »Der Baum hat einen Stamm. Vom Stamme gehen Äste aus. An den Ästen wachsen Zweige.« Sondern: »Wer kann hinauf klettern? Seht das Eichhörnchen! Da huscht es schon den Stamm hinan. Jetzt schwingt sich's auf den starken Ast. Da schaukelt sich's an einem Zweige.« Kindlich soll der Stil sein, voll Leben und Humor, kindlich auch die Sprechweise, schlicht und verständlich. (Vergl. Otto, Der Hauslehrer. Zeitschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern.)

B. Bilder. Die Fibel soll Bilder enthalten, Bilder von Scenen, die des Kindes Nachdenken und seine Phantasie befruchten, seine Seele reicher, sein Geistesleben frischer machen. Es war ein guter Gedanke von Gansberg, in seine beachtenswerte Fibel (Fibel für kleine Stadtleute. Voigtländer, Leipzig) Scenenbilder aufzunehmen, die Umrifszeichnungen enthalten, die die Kinder leicht nachzeichnen können.

Schlußgedanke. Es ist mit der Theorie und mit der Praxis des ersten Lese-Unterrichts eine eigene Sache. Grofse Dinge (wie die Geistesbildung des Zöglings, Erweckung von Interesse und Leben) kommen dabei in Frage und dann wieder so kleine und kleinliche (wie die Wahl der Schriftart, die Anordnung der Laute, die Gestaltung der Übungen). Es kommt das her von der doppelten Natur des Lesens, seiner mechanischen und geistigen. Eine glückliche Verbindung zwischen den beiden Momenten, dem formalen und dem inhaltlichen herzustellen, mufs das ernstliche Bestreben aller der Methodiker des Lese-Unterrichts sein, denen die Gesamtausbildung aller Kräfte des Menschengeistes beim Werke der Erziehung am Herzen liegt, die ein tiefes, weit reichendes Interesse in der Seele des Heranwachsenden zur Reife bringen wollen. Die Kinder sollen lesen lernen unter Wahrung der Anschaulichkeit ihres Vorstellens, der Lebhaftigkeit ihrer Gedankenbewegung, der Frische ihrer Empfänglichkeit. Die geistigen Kräfte unsers Volkes, die bilden sein Stammkapital. Als Bismarck das Wort aussprach: »Die Fähigkeit mechanisch zu lesen, ist im deutschen Volke gröfser als bei andern, die über das Gelesene nachzudenken geringer, als bei andern Völkern«, da sprach er einen Mahnruf aus an die, welche die geistigen Güter unseres Volkes verwalten, an die Lehrer.

»Über keinen Gegenstand des Elementar-Unterrichts ist wohl je mehr gesprochen, geschrieben, gedruckt worden als über den ersten Lese-Unterricht. Die Wichtigkeit des Gegenstandes erfordert es aber auch, dafs man zu keiner Zeit aufhöre, über die naturgemäfseste Art und Weise den Kindern das Lesen beizubringen reiflich nachzudenken und die gemachten Erfahrungen zu veröffentlichen.« (Christian Gottlieb Scholz 1827.) Zu beidem wollte der Verfasser anregen, indem er seinen Versuch darlegte, den ersten Lese-Unterricht auf den Gedanken zu gründen, der in den zwei Worten ausgesprochen wird, die mit goldenen Lettern in jedem Raume angebracht sein sollten, in dem gelesen oder Lesen gelernt und gelehrt wird, das eine vor den Augen

der Kinder, das andere vor den Augen des Lehrers:

Das eine:

„Verstehest du auch, was du liesest?“

Und das andere:

„Der Buchstabe tötet, der Geist macht lebendig.“

Literatur: Pickel, Anweisung zum elementaren Lese- und Schreib-Unterricht. Eisenach 1875. — Barth, Das erste Lesen und Schreiben. Erziehungsschule 1881. — Rein, Das 2. und 3. Schuljahr. Leipzig. — Lehmensick, Der Lese-Unterricht auf der Oberstufe der Volksschule nach Ziel und Methode. Pädag. Studien 1892. — Trüper, Psychopath. Minderwertigkeiten im Kindesalter. Gütersloh 1893, S. 23 u. 33. (Im Buchhandel vergriffen.) — Heydner, Zur Kenntnis des kindlichen Seelenlebens. Leipzig 1895. — Ders., Lesebuch fürs 2. Schuljahr. Lesebuch fürs 3. Schuljahr. Nürnberg 1895. — A. Gutzmann, Des Kindes Sprache und Sprachfehler. 1895. — Vietor, Die Aussprache des Schriftdeutschen. Leipzig 1895. — Ufer, Die Pflege der deutschen Aussprache in der Schule. Altenburg 1896. — Bärwald, Theorie der Begabung. Leipzig 1897. (Abschnitt Lesen.) — Hermann Gutzmann, Die praktische Anwendung der Sprachphysiologie beim ersten Lese-Unterricht. Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der Pädagogischen Psychologie und Physiologie. Berlin 1897. — Hollkamm, Die erste Haupteinheit im Schreiblesen. Praxis d. Erz. 1897. — Ders., Die Streitfragen des Schreiblese-Unterrichts. Deutsche Blätter 1897. — Ders., Präparationen zum Schreiblese-Unterricht. — Johl, Neue deutsche Fibel unter Zugrundelegung zweier Normalstücke bearbeitet. Breslau 1892. — Göbelbecker, Lernlust, eine Comeniusfibel. Karlsruhe 1893. — Lehmensick, Zur Fibelfrage. Päd. Studien 1906. — Gansberg, Fibel für kleine Stadtleute. Leipzig. — Eichler, Normallautmethode.

Frankenberg i. Sa. Fritz Lehmensick.

Lese-Unterricht, seine Geschichte

1. Sprache, Schrift, Lesen; Wert des Lesens. 2. Der geeignete Zeitpunkt für den Beginn des Leseunterrichts. 3. Geschichte der wichtigsten Leselehrarten. a) Das Verfahren des Erfinders der Buchstabenschrift. b) Die Buchstabiermethode. c) Die Lautiermethode und ihre Abarten (Olivier, Krug). d) Die Schreiblesemethode. e) Die analytische und die analytisch-synthetische Leselehrart. f) Die Normalwörtermethode. g) Die Phonetik im ersten Leseunterricht. h) Rückblick. 4. Der Inhalt der Fibel.

1. Sprache, Schrift, Lesen; Wert des Lesens. Aus dem Bedürfnisse des Menschen, sich mit seinesgleichen zu verständigen, ist die Sprache entstanden. Sprechen heifst nichts anderes als Gedanken durch hörbare Laute, die sich zu Wörtern und Sätzen gruppieren, andern mitteilen. Ein Mittel, unsere Gedanken auch durch sichtbare Zeichen zu äufsern, haben wir in der Schrift, die also eine Übertragung der Sprache aus dem Reiche des Ohres in das Reich des Auges darstellt. Die Anfänge der Schrift finden wir in der sog. Schriftmalerei, die später zur Bilderschrift fortschritt, aus der sich schliefslich die Buchstabenschrift entwickelte. Diese ermöglicht es uns, unsere Gedanken durch sichtbare Zeichen zu äufsern, die den hörbaren Lauten entsprechen. Wir vermögen also, die Gedankenmitteilung eines andern, seine Sprache, je nach den Umständen zu hören oder zu sehen, und diese letztere Tätigkeit nennen wir lesen, gleichviel, ob sie mit einer Weiterführung aus dem Reiche des Auges in das des Ohrs verbunden ist oder nicht.

Lesen heifst ursprünglich sammeln (»Ähren lesen«, »Holz lesen«, »Weinlese« usw.), und das Lesen der Schriftsprache ist ja auch in der Tat ein Sammeln, und zwar ein Sammeln der durch die Buchstaben bezeichneten Laute zu Silben und Wörtern, der Wörter zu Sätzen und Gedanken, zu Sinn und Bedeutung. Der Begriff des Lesens ist aufserordentlich oft definiert worden; wenige dieser Definitionen befriedigen völlig, da die einen allein das laute Lesen erklären, die andern über eine Definition des Wörterlesens nicht hinauskommen. Wir lassen hier nur die Erklärung Friedrich Ottos folgen, die noch zu den besten gehört: »Es ist ein rezeptives und ein produktives Lesen zu unterscheiden. Jenes ist ein Vernehmen der Sprache durchs Auge, ein Verstehn der schriftlichen Rede und eine Geübtheit in der Auffassung derselben, dieses eine dem Inhalt und der Form eines Schriftstückes angemessene mündliche Darstellung desselben« (1875). — Wo die Entwicklung eines Volkes noch auf niedriger Stufe steht, da genügt das mündliche Wort seinen Bedürfnissen; wo ein höheres Kulturlesen sich herausgebildet hat, wird es für jeden einzelnen zur Notwendigkeit, des Lesens und Schreibens kundig zu sein. Nur wer zu lesen und zu schreiben vermag, ist imstande, sich im gewöhnlichen Verkehrsleben selbständig

zu bewegen und seinen Unterhalt zu erwerben, den Pflichten nachzukommen, welche ihm die Beziehungen zu Familie, Gemeinde, Staat auferlegen, seine religiöse Erbauung zu finden, den Kreis seines Wissens zu erweitern und in arbeitsfreier Zeit durch gediegene Unterhaltungsliteratur sich geistig zu erfrischen, Herz und Gemüt zu bilden. In allen zivilisierten Ländern gilt daher mit Recht die Fähigkeit zu lesen und zu schreiben als unerläfsliche Grundlage der Volksbildung, und die Anzahl der sog. Analphabeten wird als Gradmesser für die Leistungen der Volksschule angesehen.

2. **Der geeignete Zeitpunkt für den Beginn des Leseunterrichts.** Über diesen Zeitpunkt sind im Laufe der Zeit sehr verschiedene Meinungen ausgesprochen worden. Sagt John Locke: »Nachdem der Knabe sprechen gelernt hat, ist es Zeit, dafs er anfange lesen zu lernen,« so nennt J. J. Rousseau die Bücher »die Quellen der gröfsten Plage der Kinder« und behauptet, das Lesen sei eine Geifsel für sie. Emil soll kaum im zwölften Jahr erfahren, was ein Buch ist. »Er soll erst lesen lernen, wenn das Lesen ihm nützlich sein wird; bis dahin dient es nur dazu, ihn zu langweilen.« Für späten Beginn des Leseunterrichts erklärten sich u. a. Friedr. Gedike, J. H. Campe, K. F. Splittegarb, W. v. Türk, G. B. Denzel, J. B. Graser, J. P. Pöhlmann, G. A. Gruner, J. B. Hergenröther, E. Pappenheim u. v. a.; ihn mindestens erst mit dem zweiten Schuljahr beginnen zu lassen, forderten: L. Th. Knaufs, Karl Richter u. a. In früherer Zeit, als die Methode des ersten Leseunterrichts noch wenig entwickelt, »der erste Kindesunterricht« — um ein Wort Grasers zu gebrauchen — »die erste Kindesqual« war, und »das hinderlich fallende und zornerweckende Buchstabieren« noch die Marter der armen Anfänger bildete, war es erklärlich, wenn sich Stimmen erhoben, die für den ersten Schulunterricht das Lesen noch ausgeschlossen wünschten; heut, wo die Kinder auf leichten und bequemen Wegen zur Erwerbung der Lesefertigkeit gelangen, sind jene Klagen nicht mehr berechtigt, und so erklärten sich auch neuere Pädagogen wie Fr. Dittes, Fr. Jakobi, Fr. Ed. Beneke, E. Th. Goltzsch, Chr. Fröhlich u. v. a. für den Beginn des Leseunterrichts mit dem Beginn des Schulunterrichts überhaupt, einmal weil das Lesenkönnen die Vorbedingung für allen weiteren Schulunterricht, für Vorbereitung und Wiederholung sei, dann aber auch, weil nach Ansicht jener Schulmänner das Mechanische des ersten Leseunterrichts von einer früheren Altersstufe leichter überwunden werde, als von einer späteren. Rein, Pickel, Scheller (Erstes Schuljahr) wollen den ersten Schulunterricht zwar nicht mit Lesen und Schreiben beginnen, beides aber »nicht einmal ganz aus dem ersten Schuljahr verweisen«, weil »die Schüler im zweiten Schuljahr das Lesen und Schreiben nicht wesentlich schneller lernen«, für sie aber »in den nächsten Jahren einige Fertigkeit in diesen Gegenständen von grofsem Vorteil ist«, »für ungeteilte Schulen auch aus rein praktischen Gründen — stille Beschäftigung einzelner Abteilungen — möglichst bald ein gewisses Ziel erreicht sein mufs.« So solle der Beginn dieses Unterrichts in die zweite Hälfte des ersten Schuljahres verlegt werden, weil dann die Schüler »durch den Gesinnungs- und naturkundlichen Unterricht und durch die damit zu verbindenden Sprachübungen sprachlich genügend vorbereitet« seien. Nach des Verfassers Meinung genügt für die den Leseunterricht und das erste Schreiben vorbereitenden Übungen ein Vierteljahr vollkommen; in vielen Schulen wird man sie in noch kürzerer Zeit erledigen können.

3. **Geschichte der wichtigsten Leselehrarten.** a) Das Verfahren des Erfinders der Buchstabenschrift. Wann die Buchstabenschrift erfunden worden, und wer ihr Erfinder gewesen ist, davon gibt uns kein gesichertes historisches Zeugnis Kunde. Was alte Schriftsteller darüber berichten, ist durchaus sagenhaft. Ohne Zweifel nahm irgendein kluger Kopf wahr, dafs viele Wörter (wie z. B. im Deutschen Nase, Not, Name) mit gleichem Laute beginnen, andre (Wein, Bein, Kahn) mit demselben Laut endigen. Die eingehendere Beschäftigung mit den Lautverhältnissen der Wörter führte ihn dann zu der Erkenntnis, dafs die sämtlichen Wörter einer Sprache aus einer verhältnismäfsig geringen Zahl von Lauten bestehn. Sobald für jeden dieser Sprachlaute ein sichtbares Zeichen, ein Buchstabe, geschaffen worden,

war die Möglichkeit vorhanden, jedes beliebige gesprochene Wort schriftlich zu bezeichnen und jedes geschriebene Wort zu lesen. Später sind dann den Buchstaben Namen gegeben worden, und als mit der Erlernung dieser der Anfang im Leseunterricht gemacht wurde, bildete sich jene Leselehrart heraus, die wir Buchstabiermethode nennen.

b) Die Buchstabiermethode. Wenn J. H. Campe sagt: »Es scheint, dafs unsere Vorfahren allen ihren Scharfsinn darauf verwandt haben, die an sich einfache und leichte Lesekunst verwickelt und dadurch so schwer als möglich zu machen,« so sind diese Worte im Hinblick auf die zu seiner Zeit noch allgemein herrschende Buchstabiermethode gesprochen. Ist sie doch bei uns in Deutschland bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts ausschliefslich im Gebrauch gewesen und erst seit jener Zeit Schritt für Schritt besseren Leselehrarten gewichen. In einzelnen preufsischen Schulen hat sie sich erhalten, bis die »Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872« ihre Anwendung geradezu verboten. Dafs sie das Feld auch noch behaupten konnte, als bereits bessere Lehrarten gefunden waren, lag zum Teil an der ungenügenden Ausbildung der Lehrer früherer Zeiten, zum Teil auch daran, dafs es bei der Anpreisung neuerer Verfahrungsweisen selten ohne arge Marktschreierei abging, die abschrecken und mit Mifstrauen erfüllen mufste. Dafs pädagogische Zeitschriften, Lehrerkonferenzen u. dergl., wodurch in der Jetztzeit neue Unterrichtswege leicht zur allgemeinen Kenntnis gebracht werden, in jenen Tagen unbekannte oder doch äufserst seltene Dinge waren, trug ebenfalls dazu bei, dafs methodische Fortschritte sich nur langsam Bahn brachen.

Wie sich der Unterricht nach der Buchstabiermethode praktisch gestaltete, darüber geben uns Schulordnungen und methodische Schriften genaue Auskunft. Der Lehrer teilte die kleinen Schüler »in drei Häuflein. Das eine, darinnen diejenigen gesetzet, so erst anfahen, Buchstaben zu lernen, das andere die, so anfahen zu syllabieren, das dritte, welche anfahen zu lesen und zu schreiben.« Bei der Einübung der Buchstaben trat entweder der einzelne Schüler mit seiner Fibel zum Lehrer heran und »sagte die Buchstaben, erst in der Reihe, dann aufser der Ordnung auf«, oder es ward gleichzeitig eine Gruppe von Schülern unterrichtet. »Die Kinder treten vor eine Tafel, darauf das gedruckte ABC geklebt ist, haben ihre Fibel in Händen, man weist ihnen an der Tafel einen Buchstaben und sagt, wie er heifse; darauf müssen sie denselben in ihrer Fibel suchen und nochmal aussprechen, so oft, bis man merkt, dafs sie ihn recht kennen.« In den meisten Fällen wurden die Buchstaben in der alphabetischen Reihenfolge eingeübt, erst spät begegnet man dem Versuche, die Buchstaben nach der »Verwandtschaft ihrer Formen« (i, j, r, x, n, u, m, w usw.) oder nach der »Leichtigkeit, mit welcher sie auszusprechen« sind, anzuordnen, so dafs also Buchstaben wie x (ix), j (jot), z (zet), fs (eszet), sch (esceha) an den Schlufs gestellt wurden; nur äufserst selten ist der Vorschlag gemacht worden, nicht das ganze Alphabet auf einmal einzuüben, sondern die Buchstaben gruppenweise den Schülern vorzuführen.

Kannten die Kinder die Namen sämtlicher Klein- und Grofsbuchstaben, so begann das eigentliche Buchstabieren, auch »Syllabieren« oder »Zusammenschlagen« genannt. Hierbei wurden die Namen der Buchstaben, die eine Silbe bildeten, nacheinander hergesagt und dann die Silbe ausgesprochen, also z. B. »esceha- em- i- el- zet- es- te- schmilzst«. Hatte das Wort mehrere Silben, so wurde jede Silbe in der eben angegebenen Weise behandelt und nach Gewinnung der zweiten und jeder folgenden die Gesamtheit der vorhergehenden Silben wiederholt, also z. B. »We- i- el- de- Wild, em- e- i- mei, Wildmei, es- te- e- er- ster, Wildmeister.« Gegen diese Wiederholung trat schon 1605 der Pastor Bernard Kellius in seiner Schrift »Hypodidascalus« auf, aber erst weit später mehren sich die Mahnungen, das Wiederholen der Silben zu unterlassen, weil »sotane Wiederholung in dem Buchstabieren mehr hinderlich als beförderlich, auch sonderlich denen Kleinen sehr beschwerlich sei.«

Anfänglich buchstabierten die Kinder einfache Silben wie ba, be, bi, bo, bu oder ab, eb, ib, ob, ub usw., später aber wurden ihnen wahre Lautungeheuer geboten,

von denen wir hier einige der schlimmsten anführen wollen: »Schwämmtst, Schmoltzst, pflogtst« (Felbiger), »Obervormundschaftskassenbestand, Perükenmacherzunftgebräuche« (Schlesisches Lesebüchlein; 1766), »Quirinus, Xamolpis, Vologeses« (Basedow), »Viceoberappelazionsgerichtspräsident« (F. W. Hempel), »Xicona, Uxbridge« (J. F. Michaelis), »schmurx, speimolsch, sprulschax« (G. F. Neumann), »tlantlaquacapatli, pseutscherpsen« (J. H. Campe), »Kixkux, Tititittitit, Kozkozkuzkiz« (L. Hörstel), »Chichleuchlauchra, Spisplosprupla, Ksikseksuksa« (Ch. H. Wolke), »Dschingis-Chan, Hradschin, Tzschetzschnow, treufsts, röchsts, auchzts, wölksts, aunsts, üngsts, irlts, ürchsts, Slobodsk« (J. G. Hientzsch), »pfsaungst, pfründst, fläimchtst« (K. Jung; 1845!). Dabei redeten sich die Verfasser der betreffenden Fibeln allen Ernstes ein, dafs solche Leseübungen den Kleinen Freude machten, »weil ein jeder unter ihnen es immer besser machen will als der andere«. Hiergegen wurde von andrer Seite mit Recht behauptet, dafs ein Kind, »welches wochenlang im Lesen sinnloser Lautverbindungen eingeschult worden ist, nunmehr auch, wenn es zum Lesen des bedeutenden (bedeutungsvollen) Wortes gelangt ist, auch dieses in gleicher Weise sinnlos mechanisch und mit dem mechanischen Tone des Sinnlosen hinliest, welcher Schaden sich dann auch weiter hinüberträgt in das Lesen zusammenhängender Rede.«

Die Mängel der Buchstabiermethode wurden im Laufe der Zeit wohl erkannt, und es fehlte nicht an herbstem Tadel eines Verfahrens, das bald als »eine Zeit und Gesundheit verderbende und Verstand und Vernunft verwüstende Plage«, bald als »eine Plackerei, deren Folgen ebenso schlimm und gefährlich seien als die Erbsünde«, als »eine Reihe von vernunftwidrigen Gewohnheiten«, als »ein schimpfliches Pasquill auf Menschenerziehung« bezeichnet wurde. Behaupteten die Freunde der Methode, dafs durch sie das Lesen viel gründlicher erlernt werde, dafs bei ihrer Anwendung durch die Mithilfe älterer Schüler, der Eltern, der Dienstboten die Arbeit des Lehrers leicht unterstützt werden könne, vor allem, dafs sie die Rechtschreibung aufs kräftigste fördere, so warfen ihr die Gegner vor, sie bringe die Schüler erst nach langer Zeit zur Lesefertigkeit, sie erschwere das Lesenlernen und raube den Kindern dadurch die Lernlust, sie nehme von den geistigen Kräften des Kindes fast ausschliefslich das Gedächtnis in Anspruch. — Sicher ist, dafs die Buchstabiermethode nur sehr langsam zum Ziele führte, weil die Schüler meist erst nach langer Zeit und vieler Übung den Lautwert der Buchstaben erkannten. Ebenso steht es fest, dafs die mühseligen, einförmigen Buchstabierübungen die Kinder mit Abneigung gegen das Lesen, ja überhaupt gegen den Schulunterricht erfüllten, dessen wesentlichsten Bestandteil jene jahrelang bildeten. Dafs manche Kinder, die durch Buchstabieren lesen gelernt hatten, orthographisch richtiger schrieben als andre, die in weit kürzerer Zeit durch das Lautieren zum Lesen gebracht worden waren, ist wohl erklärlich; jene hatten sich eben in langer Zeit durch das oft wiederholte Buchstabieren von Wörtern mit orthographischen Schwierigkeiten die Wortbilder fester eingeprägt als die Lautierer, die vielleicht in der Hälfte oder einem Drittel der Zeit zum Lesen gelangt waren. Man verglich eben törichterweise nicht die orthographischen Leistungen von Buchstabierern und Lautierern, die gleich lange Zeit Schulunterricht genossen, sondern von solchen, die den gleichen Grad von Lesefertigkeit erreicht hatten, und kam dadurch zu schiefen Urteilen über den Wert der Buchstabiermethode für die Rechtschreibung.

Mehrere Jahrhunderte bemühte man sich mit allem Eifer, wenn auch freilich nur mit sehr geringem Erfolge, die Buchstabiermethode zu verbessern. Es sei hier nur an die Namen M. Schulte, G. Rollenhagen, T. Olearius, J. Buno, J. G. Zeidler, E. B. Ventzke, F. Baratier, den »Nachsinner«, J. J. Hecker, J. F. Hähn, J. J. v. Felbiger, J. B. Basedow, J. G. Herder, J. H. Campe, Ch. W. Beseke, S. Heinicke, B. Overberg, F. E. v. Rochow, Vogel, J. H. Pestalozzi, J. P. Pöhlmann erinnert. Je nachdem man dies oder jenes an dem Verfahren als besonders verbesserungsbedürftig erachtete, machte man entsprechende Änderungsvorschläge. Um das Behalten der Buchstabenformen zu unterstützen, fügte man den Buchstaben Bilder bei (Schulte, Rollen-

hagen, Olearius, Buno u. a.), liefs die Formen der Buchstaben von den Kindern nachzeichnen (v. Rochow u. a.), stellte die Buchstaben nach ihrer Ähnlichkeit zu Gruppen zusammen und übte diese nacheinander ein (Hähn, Felbiger u. a.); man liefs auch die Kinder die »Form der Buchstaben beschreiben« (Hähn, Felbiger u. a.). Bilder wurden den »monstrosischen Figuren der Buchstaben« beigefügt, damit diese »gleichsam überzuckert etwas Lieblichkeit empfangen« und sich »desto leichter einbilden und fassen lassen«. So soll bei Buno das Eselsohr an das e, der Kuhkopf an das q, der Hahn an das h, der Aal an das a, bei Rollenhagen die Peitsche an das p, der Degen an das d, bei Olearius das Ohr an das o erinnern usw. — Da man die gewöhnliche Benennung der Buchstaben für ein Hindernis hielt, schlug man eine »gleichmäfsigere Benennung« vor, wie ba, da, ka usw. (Zeidler) oder be, che, me usw. (Baratier, Basedow, Campe), liefs auch nicht e-i, sondern ei, nicht a-u, sondern au sprechen, ja man verlangte wohl gar, dafs der Name der Konsonanten je nach dem Nachbarvokal so oder so gebildet würde (B. Overberg). So sollte das Wort »Büttel« buchstabiert werden; »Bü-üt-Büt, te-el-tel, Büttel«. — Da man es als unzweckmäfsig erkannte, sämtliche Buchstaben einzuüben, ehe die eigentlichen Buchstabierversuche begannen, so liefs man seltener vorkommende Schriftzeichen (ph, v, c, y u. a.) anfänglich ganz fort (Campe, Baratier), übte eine Anzahl von Buchstaben ein und buchstabierte sodann Wörter, die lediglich diese Buchstaben enthielten (Rollenhagen, Baratier, Beseke, Pöhlmann), ja man scheute, um nur ein wenig rascher zum Lesen zu kommen, nicht davor zurück, die Lesestücke ohne Dehnungs- und Schärfungszeichen, ja ohne jede Rücksicht auf die Regeln der Orthographie den Schülern darzubieten (J. H. Campe u. a.). Auch darauf ist man im 20. Jahrhundert wieder zurückgekommen. So schreibt G. B. Brüggemann (1900): Der schu war ser weit — si einmal her! — laura lif schon nach fir ur heim usw. — Um die Einübung der Buchstaben den Kindern weniger langweilig zu machen, hatte man geradezu wunderliche Einfälle. Man ersann Spiele mit Karten, auf denen die Buchstaben sich fanden (Olearius, Campe, Wolke, Salzmann u. a.), oder mit Würfeln (Buno, Harfsdörffer, John Locke, Antoine Pluche), liefs die Kinder aus sog. »Setzkästen«, die in einzelnen Fächern auf Täfelchen die Buchstaben enthielten, aus diesen Buchstaben die zu lesenden Wörter zusammensetzen, ja es wurden wohl, was schon Erasmus vorgeschlagen hatte, die Buchstaben aus Teig gebacken und von den Kindern verzehrt (Wolke, 1778; Basedow, 1787). — Einzelne Pädagogen umgingen das Buchstabenlernen und das Buchstabieren überhaupt, liefsen gleich ganze Silben und Wörter in ihrer Totalität erfassen und kamen so zur Silben- und Wortmethode (Zeidler, der »Nachsinner«, Hähn, Gesner, Heinicke u. a.). Noch im Jahre 1903 gab Ernst Lehmann eine »Silbierfibel« heraus, nach der die Schüler auch von Anfang an gewöhnt werden sollen, »ohne Lautieren und Buchstabieren gleich ganze (zum gröfsten Teile bedeutungslose) Silben zu lesen.« — Die Wörter in ihre Bestandteile zerlegen zu lassen und das sog. Kopfbuchstabieren zu üben, schlugen Ventzke und Basedow vor. — Zeidler und Pestalozzi versprachen sich von recht stufenmäfsigem Auf- und Abbau der Wörter (g- ge- geb- geba- gebad- gebade- gebadet; t- et- det- adet- badet- ebadet- gebadet) Erfolge. — Häufig stattete man auch die Fibeln zur Ergötzung der Kleinen mit Bildern und Versen aus. Versuchen dieser Art begegnet man bereits in einem ABC-Buche von Marcus Schulte vom Jahre 1532. Die Verse waren meist elendester Art. Eine Fibel, für deren Verfasser man wohl mit Unrecht den Wernigeroder Rektor Klamer Heinrich Bienrod hält, bringt Reimereien, wie z. B.: »Wie Adams Fall zu Sündern macht, so hat der Herr das Heil gebracht«, oder »Ein Apfel hemmte Adams Lauf, ein Christ fährt als ein Adler auf.« Noch bekannter sind die Verse aus einer andern derartigen Fibel: »Der Affe gar possierlich ist, zumal wenn er vom Apfel frifst.« Ein wenig Besseres enthält das »Neue ABC-Buch« von Chr. F. Weifse (1772) z. B.: »Das arme Lämmchen springt im Tale freudenvoll; Zum Glücke weifs es nicht, dafs es bald bluten soll«, sowie das »Neue ABC-Buch« von Karl Philipp Moritz (2. Aufl. 1794): »Die Räder treibt des

Wassers Kraft, In Adern rollt des Lebens Saft, Der Tod macht Hand und Fufs erschlafft«. — »Wenn dieser Weltbau einst zerfällt, Ist dann wohl Xerxes noch ein Held?« Noch im Jahre 1901 bietet die Fibel von C. W. A. Schmidt Verse wie: »Das Zimmer uns der Ofen wärmt; sehr wenig sich ein Ochse härmt«. — »Der Dachs bewohnt das Waldrevier; die Sanftmut ist der Taube Zier«. — »Den Vogel kennt man an den Federn; sehr nützlich ist das Holz der Zedern«. Damit hat diese Art von Poesie hoffentlich ihr Ende erreicht. — Schon 1712 war der Vorschlag gemacht worden, das ABC mit Melodie zu versehen und als ABC-Lied zu singen; Wolke und Splittegarb führten diesen Gedanken später praktisch aus.

Viel beliebter noch als die Verse waren die Bilder in den Fibeln. Sehr häufig brachten diese das Bild des Hahns, zuweilen am Anfange, manchmal auch am Ende des ABC-Buches. Schon in Fibeln vom Jahre 1583 und 1589 kommt es vor; einige Fibeln unserer Zeit haben es noch nicht aufgegeben. Die übrigen Bilder der Fibel sollten zuweilen an die Form der Buchstaben erinnern (Jakobus Publicius 1482; G. Rollenhagen 1603; T. Olearius 1630; Buno 1650; Harfsdörffer 1653; Kästner 1809; H. Puchta 1852; Koch und Myski 1855; Th. Räbel 1858 u. v. a.). Die neuesten Versuche, durch das Bild an die Form der betreffenden Buchstaben zu erinnern, machten Artur Holzwarth 1898, Walter Schaare und Karl Blasse (»Die Bilderschriftmethode«) 1903. Holzwarth erinnert durch das Bild des Nufsknackers an n, durch Uhr an u, durch Turm an t, durch Degen an d, durch Fahnenträger an f. Bei Schaare und Blasse soll (das Bild von) Ida an i, Esel an e, Sense an ſ, Sichel an s (!), Uhu an u, Adolf an a, Däumling an d, Zunge an z, Veilchen an v erinnern. Manchmal soll das Bild an den Laut, den der Buchstabe bezeichnet, erinnern; so das Bild des (knurrenden) Hundes an das r, das Bild der (zischenden) Schlange an das s, das Bild des (brummenden) Bären an das m usw. (J. Grüfsbeutel 1534; Comenius 1658; »Neu erfundener Lustweg« 1778; Neumann 1832; Staudenmeyer 1851; Wich 1852; Beschnitt 1865 u. a.), endlich an einen bestimmten Laut in einem Wort, der bald An-, bald Aus-, zuweilen auch Binnenlaut ist (Christoph Hueber [um 1477] in seinem »Modus legendi«, Peter Jordan in seiner »Leyenschuol [1533], Wernigeroder Fibel, Erneuerte Lesekunst 1712; das »Catholische Nahmenbüchl« Straubing 1734; Chr. Fel. Weifse 1772; Leonhard Loschge um 1778; Splittegarb 1787; K. Ph. Moritz 1790; Joh. Peter Voit 1802; Karl Philipp Funke, 3. Aufl. 1803; B. C. L. Natorp 1806 u. v. a.).

c) Die Lautiermethode und ihre Abarten (Olivier, Krug). Jahrhundertelange Versuche, die Buchstabiermethode zu einer guten Leselehrart auszubilden, waren fehlgeschlagen, weil sie das Grundübel jenes Verfahrens, die Verwendung der Buchstabennamen für den ersten Leseunterricht, nicht zu beseitigen vermocht hatten. Erst am Anfange das 19. Jahrhunderts gelang es dem bayrischen Schulrate Heinrich Stephani, dem naturwidrigen Buchstabieren den Todesstofs zu versetzen und einer besseren Lehrart, der sog. Lautiermethode, die Wege zu ebnen. Darf er auch nicht als ihr Erfinder bezeichnet werden, so gebührt ihm doch der Ruhm, für ihre Verbreitung aufs erfolgreichste gewirkt und sich dadurch um den Elementarunterricht sehr verdient gemacht zu haben.

Die Männer, in deren Fufsstapfen Stephani trat, waren Valentin Ickelsamer, Peter Jordan, Ortolf Fuchfsperger, Amand Schindler, Franz Xaver Hofmann.

Ickelsamer, ein Zeitgenosse Luthers, war der Verfasser zweier Schriften, die vor allem eine Besserung der Methode des ersten Leseunterrichts anstrebten. Es sind dies: 1. die in drei Ausgaben bekannte »Teutsche Grammatica« (1533 ff.) und 2. die 1527 in Erfurt zum ersten, 1534 in Marburg zum zweiten Mal gedruckte, »rechte weis auffs kürtzist lesen zu lernen«. I. versichert, dafs das Lesenlernen nach seiner Lehrart mit wenig Mühe und Zeitaufwand möglich sei, und sucht darzutun, dafs die Kenntnis der Buchstabennamen zum Lesen wenig helfe. Viel wichtiger sei es, dafs den Schülern die Laute nicht gegeben, sondern von ihnen selbst durch das Auflösen geeigneter Worte gefunden, und dafs die Konsonanten nicht mit den gewöhnlichen Buchstabennamen genannt, sondern ohne alles vokalische Beiwerk

hervorgebracht werden, ganz so, wie sie im gesprochenen Worte selbst tönen. I. will also, kurz gesagt, mit dem Auflösen der Wörter den Anfang gemacht und an Stelle des Buchstabierens das Lautieren gesetzt wissen. Über das Auflösen der Wörter in ihre Laute spricht sich Ickelsamer u. a. folgendermaſsen aus: Damit jemand »die theyl der wort fein / rein vnd eygentlich künd absündern / vnd von ein ander teylen / so nemb er ein yedes wort / deſs buochstaben er wissen will / selbs in seinen mund / da merckt er die verenderung der laut vnd stimm vil ehe vnd baſs / dann so ers von einem andern hört / als eygentlich zuo erkenen / vnd von den andern buochstaben abzuosündern den ersten buochstaben des . . . worts / Hans / thuoe er als wöll er den laut a herauſs hauchen / vnd ehe er den laut faren läst / brüfe er / was das sei / das also den laut auſs treibt die andern zwen buochstaben / als das n / vnd ſ sein deütlicher zuo mercken«. Wie er sich das Aussprechen der einzelnen Laute denkt, legt I. an mehreren Beispielen dar. »Das f stimmet (lautet) wie grun oder naſs holtz am fewr sewt / wenn man den odem blest durch die obern zeen auf die vndtern lefftzen gelegt«. — »Das l wie der ochs lüllet.« »Das m wie die kwe (Kuh) brumet.« »Das s wie die iungen tauben kirren.« »Das w ist der odem wie man heisse essen oder koste blest.« Wem diese Andeutungen nicht genügen, »der thu jm also / Er füre die stumben auff die lautbuchstaben also. Ba / be / bi / bo / bu / odder allein auff einen oder zwen lautbuchstaben / durch alle stumben aus / Vnnd mercke auff das gedöne vorm lautbuchstaben / wenn der lautbuchstab dauon ist / der lernet diese stumb buchstaben in seinem maul / als inn der rechten werckstat / am besten.« Schon diese wenigen Mitteilungen lassen erkennen, daſs Ickelsamers Vorschläge ganz vortrefflich waren. Um so bedauerlicher, daſs ihre Überführung in die Praxis erst drittehalb Jahrhunderte später erfolgte.

Als direkten Anhänger Ickelsamers kann man Peter Jordan bezeichnen, den Verfasser der »Leyenschuol« (Mainz, 1533). Noch auffälligere Übereinstimmung mit I. zeigt Hans Fabritius in seinem »Büchlein gleichstimmender Wörter, aber ungleichs Verstandes«, aber auch die »Leeſskonst« (1542) von Ortolf Fuchſsperger verrät Einflüsse Ickelsamers. Fuchſsperger verlangt strenge Unterscheidung zwischen »Figur« (Gestalt), »Kraft« (Lautwert) und »Namen« des Buchstaben und bemüht sich mit gröſstem Eifer und anerkennenswertem Geschick, die Schulmeister zu unterweisen, wie sie die Schüler zur Erkenntnis des Lautwertes des Buchstaben führen können. So z. B. »das w gibt von ym ein lind blasen / wie man den khindern das koch khuelt.« »Das n klingt wie der humel oder weftzen flug / durch die nasen.« »R macht die hund zornig / mit furblekhenden zenen.« »Das h hauchet in die hand / vnd lacht darzuo.« Auch der schon mehrfach erwähnte Zeidler riet (1700), die den Konsonanten angehängten Vocales wegzulassen und sich »die Buchstaben ohne Vocales einzubilden«, ebenso Ernst Bogislaus Ventzke (1721) und Joh. Jul. Hecker (1750). Ganz ausgezeichnete Anweisung gibt der Österreicher Amand Schindler (1778), wie der Lehrer die Kinder durch Auflösung von Wörtern zum Erkennen des Lautwerts der Konsonanten bringen könne, so daſs diese ohne angehängten oder vorangehenden Vokal gesprochen werden. Bemerkenswert ist es auch, daſs er dazu rät, gewisse Buchstaben (Laute) wie s, ſs, sch, l, m, n, r usw., die sich leicht mit den Vokalen verbinden, zuerst zu behandeln, b, p, d, t, g, k, h usw. aber erst später; denn »hat der Schüler erst so viele Wörter und Silben lesen gelernt, als sich ihrer« (aus den Vokalen und den zuerst genannten Konsonanten) »bilden lassen, so wird die Schwierigkeit mit den übrigen nicht mehr so groſs sein.« Franz Xaver Hofmann († 1804), der auch auf die Lautiermethode gekommen war, hatte Aussicht, sie in den bayrischen Schulen eingeführt zu sehen, aber seine Gegner erreichten es schlieſslich doch, daſs die dem verdienstvollen Manne für seine Erfindung zugesagte Pension ihm vorenthalten und seine Methode beiseite geworfen wurde. Um zu zeigen, wie die Konsonanten ohne Vokale zu sprechen sind, verweist Hofmann den Leser auf Wörter, die den betreffenden Konsonanten am Ende haben, und ermahnt ihn, darauf zu achten, was er am Ende der Wörter

(Wol . . . . **f**, Kar . . . **l**, For . . **m**, Kor . . . **n**, Schwer . . . **t**, Stor . . . **ch** usw.) höre.

Heinrich Stephani (1761—1850) war der festen Überzeugung, das von ihm anfänglich Syllabier- oder Elementarmethode, später Laut- oder Lautiermethode genannte Verfahren sei »die schon längst gesuchte vollkommenste Methode«, so dafs »mithin endlich in einem Teile der Methodenlehre nichts mehr zu wünschen übrig« bliebe. In seinen wichtigsten Schriften, der »Fibel« (1802) und dem »Kurzen Unterricht in der gründlichsten und leichtesten Methode, Kindern das Lesen zu lehren« (1803) unterscheidet St. scharf zwischen Laut, Buchstab und Buchstabennamen, macht die Schüler zuerst mit den Vokalen (u, o, a, ö, ä, e, ü, i) und Diphthongen (ai, au, äu, ei, eu), dann mit den Konsonanten (m, b, p, f, w, ſ s, sch, z, d, t, l, n, r, g, ch, k, h) bekannt, die nur ja »ohne Nachklingen eines Vokals« gesprochen werden sollten, und geht nun zum »zweiten Hauptgeschäft« beim Lesen über, dem »Lesen zweilautiger Silben«. Hierbei sei vor allem darauf zu halten, dafs kein vorheriges Angeben der einzelnen Laute stattfinde, welches das Lautieren zu einer Art Buchstabieren machen würde, sondern dafs jeder Laut so lange (gedehnt) ausgehalten werde, bis er mit dem folgenden verschmelze. Die Stephanische »Lautiermethode« fand, wie alles Neue, neben eifrigen Freunden auch heftige Gegner, und Lob und Tadel gingen oft weit über das rechte Mafs hinaus. Unter den Gegnern waren es namentlich die Schulräte G. L. Schulze und J. B. Graser, die das Verfahren aufs schärfste verdammten, und besonders Graser fand mit seinen Angriffen gegen das »Gezisch und Gepfitsch des Lautierens« viel Beifall. Von den Freunden St's. seien vor allen Balbier, Braubach, Curtman, Diesterweg, Dinter, B. G. Kern, Nacke, O. Schulz, Wilmsen, Zerrenner genannt. Heute zweifelt niemand mehr daran, dafs das Lautieren auch in der Zukunft beim Leseunterricht sich erhalten werde.

Mit Recht rühmte man der Lautiermethode nach, dafs sie sehr einfach und darum leicht zu erlernen sei, dafs sie Lehrern und Schülern ihre Arbeit erleichtere, die Kinder sicher und schnell zum Ziele führe und dadurch Zeit sparen helfe, dafs sie die Orthographie unterstütze und die Schüler bald dazu bringe, vorgesprochene Wörter lautrichtig niederzuschreiben. Dagegen tadelte man es, dafs Stephani den Schülern die Laute gab, statt sie anzuleiten, dieselben aus zweckmäfsig gewählten Wörtern selbst herauszuhören, und dafs er erst sämtliche Laute (und Buchstaben) übte, ehe er an das Lesen von Silben und Wörtern ging, während schon vor ihm geschickte Vertreter der Buchstabiermethode diesen Fehler vermieden hatten. Beide Vorwürfe sind durchaus begründet, aber sie treffen weniger das Lautieren selbst, als die Art, wie Stephani den ersten Leseunterricht handhabte.

Literatur: Theoretische Schriften über die Lautiermethode erschienen in grofser Zahl; hier sei nur an die Anweisungen von Schneider 1805, Heinecke 1814, GutsMuts 1814, Kawerau 1824. Bog 1828, Müller 1831, Jahn 1836, O. Schulz 1842, Hientzsch 1845, Jarisch 1852, Dietrich 1878 erinnert. Lautierfibeln erschienen u. a. von Natorp 1806, Schlez 1812, Rossel 1827, Morgenbesser 1829, Münch 1829, Grafsmann 1830, v. Kamp 1831, Lieth 1832, Scholz 1832. Rettig 1834, Zerrenner 1835, Zoller 1836, Spiefs 1836, Otto Schulz 1838, Hientzsch 1839, Vernaleken 1852, Wiedemann 1854, Büttner 1864, K. F. Th. Schneider 1864, Schwarz 1877, Schwab 1881.

Als Abarten der Stephanischen Lautiermethode können die Leselehrarten von Louis Henri Ferdinand Olivier (1759 bis 1815) und Johann Friedrich Adolf Krug (1771—1843) angesehen werden. Olivier, ein geborener Schweizer, Lehrer am Philanthropin zu Dessau, verwandte eine unsägliche Sorgfalt auf die Verbesserung des Lesenlehrens, vermochte aber nicht, seiner Methode Verbreitung zu verschaffen, da er sehr eingehende Studien der Lautlehre vom Lehrer verlangte und sein Verfahren nur auf dornenvollem Wege den Schüler das Ziel erreichen liefs, zu dem er an der Hand Stephanis mit leichter Mühe gelangte.

Das Wesentliche des Olivierschen Verfahrens besteht in folgendem: In einem Vorbereitungskursus werden die Kinder geübt, dem Lehrer Sätze (Sittenlehren, Denksprüche und dgl.), die mit Rücksicht auf die Lautverhältnisse sehr sorgfältig ausgewählt sind, so gut, als nur immer möglich, nachzusprechen. Hierauf werden die Wörter jener Sätze in ihre Silben geteilt und die Silben in ihre Momente (so nennt

Olivier Verschmelzungen von Lautelementen wie bl, dr, pf, pt, st, tsch usw.) und Lautelemente (Laute) aufgelöst, worauf die »sorgfältige Ausbildung sämtlicher Elementar-Sprachlaute im Organ« folgt. Um den Schülern anzudeuten, welche Sprachorgane bei der Hervorbringung der Laute tätig sind, werden diese als »vordere und hintere Zungen-, Gaum-Sumser«, »Zungen-, Gaumen-Brummer«, »gelinde Kehl-Knalllaute,« »Kehl-Zischer« usw. bezeichnet. Es möge hier auch gleich erwähnt werden, dafs Oliviers »Tablatur (!) der gesamten Lautelemente« einige hundert solcher aufführt, da Olivier die allerfeinsten Unterscheidungen macht. Kennen die Kinder sämtliche Laute, so werden sie mit Hilfe von Bilder- und Buchstabentafeln verschiedener Art mit den Schriftzeichen für die Momente und Laute bekannt gemacht, worauf die eigentlichen Leseübungen im Elementar-Lesebuche beginnen. Es erfordert ernsteste und angestrengteste Arbeit, sich mit dem nichts weniger als einfachen Verfahren Oliviers vertraut zu machen, und es ist sicher, dafs von seinen Zeitgenossen sich nur wenige so eingehend damit beschäftigten, dafs sie es vollkommen beherrschten. Die Fähigkeit, sich gemeinverständlich auszudrücken, fehlte Olivier gänzlich, und der Preis seiner zum Teil recht umfangreichen Schriften war ein so hoher, dafs nur wenige Lehrer sie sich anzuschaffen vermochten. Dies, sowie der Umstand, dafs den Leseschülern ihre Arbeit durch Olivier durchaus nicht erleichtert, durch die überfeinen Lautunterscheidungen u. a. aber beträchtlich erschwert wurde, hatte denn auch zur Folge, dafs seinem Verfahren neben wenigen Lobrednern wie Tillich, Himly, Niemeyer, Hergang u. a. sehr gewichtige Gegner erstanden, dafs es nur in einzelnen Schulanstalten und beim Privatunterricht versuchsweis geübt wurde, und dafs, wo der unermüdliche Erfinder nicht selbst einzugreifen, aufzumuntern und dafür zu begeistern vermochte, bald wieder eine Rückkehr zu der alten Methode stattfand oder man zu Stephani überging. Dafs Oliviers schriftstellerische Befähigung weit geringer war als sein praktisches Unterrichtsgeschick, haben auch seine besten Freunde zugegeben. Die Zahl seiner Schriften, sowie der besonderen Schriften und zerstreuten Aufsätze für und wider ihn ist eine aufserordentlich grofse. Sie finden sich verzeichnet in Fechner: Methoden des ersten Leseunterrichts. S. 134—138.

Krug beginnt mit »Vorübungen zur Aufmerksamkeit und Organbewegung«, durch welche die Kinder an bestimmte Kommandos durch Wort oder Wink, die zum Einzel- oder Chorsprechen auffordern, gewöhnt werden. Dann folgen »Übungen der Sprachwerkzeuge«, durch welche die Kinder befähigt werden sollen, jeden Sprachlaut möglichst rein, in angemessenem Tempo und taktmäfsig hervorzubringen. Da Krug es für notwendig erachtet, dafs das Kind nicht nur jeden vorgesprochenen Laut nacherzeuge, sondern auch mit klarem Bewufstsein von der Lage der Sprachorgane bilde und mit Namen benenne, die entweder das bei seiner Bildung vorzugsweise beteiligte Sprachorgan oder den eigentümlichen Klang oder beides bezeichnen, so wird über die Erzeugung der einzelnen Laute mit den Kindern eingehend gesprochen, wobei diese die Namen der Laute kennen lernen und sich einprägen. So wird r als der Schnurrlaut, t als der scharfe Zahnschlufs, g als der sanfte Gaumenschlufs, l als der Zungenlaut, f als der sanfte Blaselaut, h als der scharfe Kehllaut bezeichnet. Auf Kommando bilden nun die Schüler Silben und Wörter. Der Lehrer sagt z. B. »Scharfer Gaumenschlufs! uh!« Die Kinder sprechen »ku«. Lehrer: »Scharfer Zahnschlufs! e!« Kinder: »te«. Lehrer: »Zusammen!« Kinder: »Kutte« usw. Jetzt erst beginnt der eigentliche Leseunterricht. Die Kinder lernen die Buchstaben als Zeichen für die ihnen bereits bekannten Laute kennen und bilden nun aus den ihnen vorgewiesenen Buchstaben Silben und Wörter, wie sie solche früher in der erwähnten Weise, auf mündliches Kommando, gebildet haben. — Waren bei Krug die Lautnamen noch erträglich, so leisteten die Nachahmer in Bildung derselben das Wunderlichste, denn es begegnen uns Namen wie »Schnurrlaut, Nieselaut, Kehldruck, Paffer, Sumser, Zirper, Donnerer, Gähner, Kakeler, Mundweitlaut, Lippendumpfklang, Schnurrklang, Nebenzweiklanganzeiger« u. dgl. m.

Man gab Krug darin recht, dafs es sehr wünschenswert sei, dafs der Lehrer eine genaue Kenntnis von der Entstehungs-

art der verschiedenen Laute habe, aber man behauptete, dafs sie dem kleinen Leseschüler völlig unentbehrlich sei, dafs das Gedächtnis der Kinder mit den vielen Lautnamen unnötig belastet werde, und dafs sich die Zeit, die auf die Erlernung des Lesens verwandt werden müsse, bei Anwendung des Krugschen Verfahrens zur Ungebühr verlängere. Hergang, der die Methode aufs genaueste kannte, ging sogar so weit, sie »einen Versuch zu nennen, das Lesenlernen auf eine schwere Weise zu erleichtern«. So kann es nicht befremden, dafs die Methode Krugs längst aus den Schulen verschwunden ist, und dafs selbst ihre ehemaligen Anhänger sie Stück für Stück wieder aufgaben und sich schliefslich dem Stephanischen Lautieren zuwandten, das ungleich rascher zum Ziele führte.

In der neuesten Zeit sind namentlich Bertold Otto, Wilhelm Sieverts und der Elsasser Pfarrer Joh. Spieser wieder darauf zurückgekommen, beim ersten Leseunterricht die Kinder eingehend über die Erzeugung der Laute und die Stellung der dabei betätigten Teile des Sprachorganismus zu belehren und den Lauten besondere Namen zu geben. Kommandiert der Lehrer also: »Zahnbrise! Schmerzgetön!« so spricht das Kind »sau«; »Zahnlippenbö und Wundergetön« ergibt »feu«, »Niesgeräusch« und Freudengetön« — »zei«, »Quetscher« und »Mittelgaumenbö« — »ich« usw. (B. Otto: »Mutterfibel«.) Spieser, ein trefflicher Kenner der Phonetik, bedient sich bei den Belehrungen der Schüler über die Hervorbringung der Laute des Spiegels, sowie besonderer Wandbilder, welche die Lage der Lippen, die Stellung der Zunge usw. bei der Erzeugung der verschiedenen Laute darstellen und die Kinder aufs schnellste und deutlichste an diese Laute erinnern sollen. Über die »Fibelschrift« Spiesers wird an späterer Stelle Mitteilung gemacht werden. Die Hilfsmittel Spiesers für das Behalten der Buchstabenformen (i = der Spazierstock, der auf dem Kopfe steht und nach einem Bällchen stöfst, e = eine Brezel, von der ein Ende abgegessen ist, s eine Schlange usw.) haben ihre Vorgänger schon in den Bildern des Mag. Johannes Buno (»Neues ABC-Büchlein«. Danzig 1650). Bemerkt sei noch, dafs die Lautnamen Spiesers von denen Ottos und Sieverts stark abweichen. Will Spieser von den Kindern die Silbe »ur« gesprochen haben, so heifst es: »Hinterer Spitzmund und Zungenzitterer!« bei »we«: »Gesummter Lippenblaser und grofser Spaltmund!« bei »ku«: Gaumenklapper und hinterer Spitzmund!« usw. Vergl. auch das Schriftchen von Wilh. Sieverts: Die begriffliche Methode im Leseunterricht. Leipzig 1903.

d) Die Schreiblesemethode. Als der Begründer der Schreiblesemethode wird zumeist der bayerische Schulrat Johann Baptist Graser genannt. Ohne Zweifel gebührt ihm das Verdienst, die Verbreitung des Schreiblesens aufs kräftigste gefördert zu haben, aber es ist unbestreitbar, dafs lange vor ihm in Deutschland, Frankreich und einzelnen Teilen des britischen Reiches Lehrarten im Gebrauch waren, nach denen die Schüler das Lesen und Schreiben gleichzeitig erlernten. Als der Schöpfer der Schreiblesemethode kann Graser also unmöglich bezeichnet werden. Michel de Montaigne (1533—1592) erzählt, dafs man ihm Schreiben und Lesen gleichzeitig gelehrt habe, Pierre de Launey gab in seiner 1719 erschienenen »Méthode ou l'art d'apprendre à lire le français et le latin« Anweisung zur Erteilung des Schreibleseunterrichts; 1795 erschien zu Paris eine Méthode pour apprendre en même temps à écrire, à lire et à écrire sous la dictée", in Jermains Buch (1798) findet sich ein besonderes Kapitel über die »manière d'apprendre à lire aux enfants par l'écriture«; zahlreicher andrer französischen Schriften nicht zu gedenken. Dafs in den Bell-Lancaster-Schulen das Lesen in Verbindung mit dem Schreiben betrieben wurde, geht aus den Berichten über jene Schulen hervor. In Deutschland forderte schon 1602 Andreas Wulkius gleichzeitige Erlernung des Schreibens und Lesens, und im letzten Viertel des 18. Jahrhunderts wird diese Forderung immer häufiger. Trapp (1780) will »das Schreibenlernen gleich von Anfang an mit dem Lesenlernen verbinden« und schlägt vor, »entweder mit dem geschriebenen Alphabet den Anfang des Lesenlernens zu machen« oder »beide Alphabete (das geschriebene und das gedruckte) zugleich lernen zu lassen.« Am geeignetsten erscheint ihm für den Gebrauch beim Anfangsunterricht das geschriebene lateinische Alphabet in

Kleinbuchstaben. Ähnliches wie Trapp fordern J. H. G. Heusinger in seiner »Familie Wertheim« (1798) und K. G. Horstig in seiner »Anweisung für die Lehrer der Bürgerschulen« (1796). Auch W. Harnisch (1813) lehrte — vor Graser — das Schreiben und Lesen gleichzeitig (gemischtes Schreiblesen).

Graser will, dafs alles, was gelesen werden soll, zuerst geschrieben werde, denn die Menschen hätten zuerst gesprochen, dann Zeichen für die Worte erfunden und zuletzt diese gelesen. In einem Vorbereitungskursus soll das Kind zur Erkenntnis geführt werden, dafs die Sprache eine Wohltat für das Menschengeschlecht sei, und dafs, wie es eine Sprache für das Ohr gebe, auch eine solche für das Gesicht bestehe. Es wird daher mit den Kindern eine Zeichensprache verabredet, ein Brief in seine einzelnen Wörter aufgelöst, für jedes Wort ein Zeichen gebildet, und diese Zeichen werden niedergeschrieben. Dabei zeigt sich, dafs eine solche Art zu schreiben sehr mühselig und unvollkommen ist. Nun erst werden die Wörter in ihre Teile (Laute) zerlegt, wobei der Schüler darauf aufmerksam gemacht wird, dafs die verschiedenen Laute verschiedene Mundstellungen erfordern. Endlich werden die Zeichen der Laute, die Buchstaben, gelernt, in denen Graser, nur »Abbildungen der Mundstellungen« erblickt. Die lateinische Schrift scheint ihm »die Abbildungen der Mundstellungen noch am natürlichsten darzustellen«; um aber dem Schüler das Schreiben möglichst zu erleichtern, lehrt ihn Graser eine der lateinischen sehr ähnliche Schrift, die er »Elementarschrift« nennt. Später erst soll das Kind von dieser zur Kurrentschrift übergehen. Sehr nahe verwandt ist der Graserschen Elementarschrift die Schrift, die Franz Konrad Offinger (1791—1863) anwandte, die »Notschrift« von Franz Grüzmacher (1791—1863) in seiner »Leselehrmethode des Bromberger Seminars« (1845) und seiner »Hand-Fibel« (1860), die »Fibelschrift« J. Spiesers und die Schrift, die sich in der Fibel (Hilfsschulfibel) von G. Nietzsche (Dresden 1905) findet.

Die sehr umständlichen und zeitraubenden Vorbereitungen können nur als ein Mangel der Graserschen Methode angesehen werden. Der Versuch, die Buchstaben als Bilder der verschiedenen Mundstellungen zu erklären, war ein unglücklicher, der Gebrauch der Elementarschrift bedeutete einen kleinen Umweg, aber die durch Graser mit Erfolg angeregte Verbindung des Lesens und Schreibens stellte einen anerkennenswerten methodischen Fortschritt dar. Diese Verbindung hat bis heute ihren Platz in der deutschen Schule behauptet und wird ihn auch in Zukunft behaupten.

Allerdings mufsten erst noch die Praktiker fleifsig Hand anlegen, ehe die sog. »Schreiblesemethode« die Gestalt gewann, die sie für die deutsche Volksschule brauchbar machte. Es seien hier von den Schulmännern, die sich um ihre Ausbildung und Verbreitung besondere Verdienste erwarben, nur Chr. Gottl. Scholz, der zuerst die Kurrentschrift in Anwendung brachte, F. K. Offinger, J. L. Lorenz und G. F. Heinisch, F. Köhler, Wilh. Stern, R. Wurst, K. A. v. Zoller, S. A. Poland, A. Böhme, F. Schierhorn, Friedr. Jacobi, Ed. Bock, A. Lüben, Ludw. Schindler, Friedr. Otto, auch wohl Gottl. Leb. Schulze (»Legographologie«; 1821) genannt.

Im Laufe der Zeit bildeten sich zwei Formen der »Schreiblesemethode« heraus. Während ein Teil ihrer Anhänger für den ersten Unterricht nur die Schreibschrift verwandt wissen wollte, erklärte sich der andre für gleichzeitige Erlernung der Schreib- und der Druckschrift, und so unterschied man denn ein »reines« und ein »gemischtes Schreiblesen«. Hatte ursprünglich das letztgenannte Verfahren die meisten Anhänger, so läfst sich doch nicht verkennen, dafs es seit längerer Zeit mehr und mehr in Mifskredit gekommen ist, und es ist wohl anzunehmen, dafs es in absehbarer Zeit gänzlich dem reinen Schreiblesen Platz machen wird.

Literatur: Dem gemischten Schreiblesen dienen von neuern Fibeln: Berthelt und Gen. 1878, Dorn 1880, Schmidt und Drefsler 1881, J. Neve 1882, W. Ehlers 1883, C. Löffler 1884. A. Märcker 1888, H. Andres 1890, H. Umhöfer u. P. Kuntz 1891. F. X. Kieffer-A. Heifs-J. Schorer 1892, Büscher-Mundt, 229. Aufl. 1894, J. Frey 1895, V. Murr 1895, J. Edert 1895, K. Stejskal 1896, Grundmann u. Simon 1896, C. Carstensen u. Ad. Schulz 1896, V. Holtz 1896, W. Ehlers, 3. Aufl. 1897, A. Holzwarth 1898, J. H. Lucks u. H. Jessen 1898, P. Wendling

1900, K. Otto 1901, F. H. Wagner, 2. Aufl. 1901, J. Schenner, 3. Aufl. 1902, F. Kreutzer, 7. Aufl. 1902, Ch. Hering 1903, F. Mair, F. Echsel, K. Hiller u. a. 1903, Th. u. M. Wilke 1904. Fibeln nach der reinen Schreiblesemethode veröffentlichten u. a.: R. Dietlein 1872, W. Ludwig 1878, A. Baack 1879, H. Gabriel u. K. Supprian 1880, J. Lepke 1881, A. Wichmann 1881, Osner 1883, J. Halben, 21. Aufl. 1883, A. Meinzer 1883, R. Wernecke 1884, W. Stehmann 1884, B. Dürken 1884, F. Liekefett 1884, K. Haag 1885, Müller, Völker, Funk 1886, T. A. Hoffmann 1887, Hessel u. Böttner 1887. W. Miekley u. H. Sühring 1888, J. u. E. Schneiderhan 1891, W. Böhling u. Gen. 1892, Schulze u. Giggel 1893, H. Günther 1893, Elsner, Heide u. Hoffmann 1894, P. Fischer, 5. Aufl. 1894, K. Zabel u. L. Böhm 1894, W. Bangert 1894, L. Green 1896, K. Pfeiffenberger neueste Aufl. 1897. W. U. Jütting, neu bearb. von Th. Heym 1897, K. E. Wevelmeyer 1898, F. Gindler 1901, H. F. Flügge-K. Dageförde 1901. K. Hessel 1901, V. Bassompierre u. K. Sandel 1903, Ph. Müller 1903, L. F. Göbelbecker 1903, O. Fritz 1903, K. Heinemann u. A. Schröder (Neub.) 1903, L. Vetter u. A. Birkenmayer 1905, K. Türk 1905. Theoretische Schriften über den Schreibleseunterricht von Graser 1817—1840, Ch. G. Scholz 1826—1860, F. K. Offinger 1826—1852, J. L. Ludwig 1829 bis 1864, F. Köhler 1830, W. Stern 1832, R. Wurst 1834, K. A. v. Zoller 1836, S. A. Poland, 3. Aufl. 1837, A. Böhme 1839, F. Schierhorn 1850, F. Jacobi 1851, Aug. Lüben, 3. Aufl. 1868. — Neuere Anleitungen von L. Lackemann 1869, B. Schlotterbeck 1869, K. Steinert 1871, E. Bock 1873, L. Wegener 1876, L. Schindler 1876, G. Grimmer 2. Aufl. 1876, G. Hoffmann 1877, W. Skrodzki 1877, A. Wille 1877, C. Steinhäuser 1878, J. Saatzer 1878, L. Solereder 1878, K. Beckström 1879, F. Otto 1879, H. Schönmann 1880, J. Schneiderhan 1882, A. Cygan 1884, K. W. Albrecht 4. Aufl. 1884, F. Falcke 1886, P. Feiser 1886, K. Lorentz 1892, E. Blitz 1895, K. Heinemann 1895, F. Przibilla 1896, A. Jänisch 1896, H. Nowack 1896, K. Hefs 1896. Viele andre hierher gehörige Schriften erschienen als Anleitungen zum Gebrauche bestimmter Schreiblesefibeln. Eine eigenartige Schreiblesefibel gab 1905 Fritz Gansberg unter dem Titel heraus: Bei uns zu Haus. Eine Fibel für kleine Stadtleute. 2. Abdr. Leipzig 1905. — Die Begleitschrift dazu: Fibelleid und Fibelfreud.

Es braucht wohl kaum ausgesprochen zu werden, dafs der Unterricht bei Anwendung der Schreiblesemethode sich ziemlich mannigfach gestalten kann. Einige Andeutungen mögen genügen. In früherer Zeit war den meisten Anhängern des Schreiblesens für die Reihenfolge, in der sie die Buchstaben (Laute) vorführten, deren gröfsere oder geringere Schreibschwierigkeit mafsgebend, so dafs also beispielsweis Aug. Lüben folgende Reihenfolge hatte: i, n, m, e, ei, u, eu, ſ, t, l, b, o, a, au, ä, ö, ü, äu, f, d, k, g, j, h, ch, sch, ſs, st, r, w, p, z, s. Handelte es sich nur um das Erlernen des Schreibens, so wäre gegen eine solche Reihenfolge nichts einzuwenden; es ist aber für den ersten Unterricht im Lesen von Bedeutung, die Laute in der Reihenfolge vorzuführen, die sich aus ihrer Verschmelzbarkeit mit andern Lauten ergibt. Da sich nun diese Reihenfolge mit jener ersterwähnten nicht deckt, so hat man später in einer Anzahl von Schreiblesefibeln nach Möglichkeit die gleichzeitige Berücksichtigung der Schwierigkeiten beim Schreiben und beim Lesen angestrebt und eine Art Mittelweg eingeschlagen. Wer den Schreibleseunterricht praktisch erteilt hat, weifs sehr wohl, dafs die Schreibfertigkeit der Kinder meist rascher wächst als ihre Lesefertigkeit, und dafs eine übergrofse Ängstlichkeit vor schwierigeren Buchstabenformen schon nach einer kurzen Schulzeit kaum noch am Platz ist. — Manche Vertreter der Schreiblesemethode geben den Kindern die einzelnen Laute durch Vorsprechen, andre lassen sie aus Wörtern, denen sie als Anfangs- oder Endlaute angehören, heraushören. — Zumeist findet die Kurrentschrift beim ersten Unterricht Verwendung, doch fehlt es auch nicht an Fibeln, die den Anfang mit der Kursivschrift machen (G. Zeithammer, G. Grimmer, R. Dietlein, A. Wichmann u. A. Lampe, Heinrich Wichmann u. a.). — Einzelne Fibeln bringen zuerst die Klein-, später die Grofsbuchstaben in Schreibschrift und gehn dann zur Druckschrift über, andre führen die Kleinbuchstaben zuerst in Schreib-, hernach in Druckschrift vor und bringen dann die Grofsbuchstaben gleichzeitig in Schreib- und Druckschrift.

e) Die analytische und die analytisch-synthetische Leselehrart. Von dem als Schulmann hochberühmten Berliner Gymnasialdirektor Friedrich Gedike ging der Vorschlag aus, das Lesen nicht mit der Erlernung der Laute zu beginnen, sondern den Anfang mit dem Lesen ganzer Wörter zu machen. Der Schüler werde dann bald merken, dafs »jedes Wortzeichen aus mehreren einzelnen Zeichen zusammengesetzt ist, die alle Augenblicke, nur in einer andern Stellung und Verbindung, wieder vorkommen. Und so wird er nach und

nach die Bedeutung der einzelnen einfachen Zeichen durch Vorsprechen und Nachsprechen lernen,« ohne dafs ihm der Name gesagt wird. Auf diese Weise werde schliefslich der Schüler den Lautwert sämtlicher Buchstaben kennen und dadurch lesen lernen, und nun erst sei es an der Zeit, ihm die Namen der einzelnen Buchstaben anzueignen. Bei seinen eigenen, hervorragend begabten Kindern erzielte Gedike mit dieser Methode ausgezeichnete Erfolge, sein »Kinderbuch« (1791) erlebte drei Auflagen, in den Schulen bürgerte sich das Verfahren nicht ein. Es war doch eben mehr »ein schönes psychologisch-pädagogisches Experiment als ein Gewinn für die Erziehungskunst«. Ähnliche Vorschläge wie Gedike machte Ernst Christ. Trapp (1780) und weit später (1856) Philipp Wackernagel (»Goldene Fibel«), aber auch ihnen gelang es nicht, das Verfahren in den Schulen heimisch zu machen. Nur beim Einzelunterricht glückte hier und da einem sehr geschickten Lehrer mit besonders befähigten Kindern ein Versuch.

Im Jahre 1818 gab der Franzose J. J. Jacotot sein vielgepriesenes und vielgeschmähtes »Enseignement universel« heraus, das in Deutschland durch die Übersetzungen und Bearbeitungen von Braubach (1830), Krieger (1833), Hoffmann (1835), Hugo Göring (1883) bekannt geworden ist. Jacotot legte dem gesamten Unterricht ein einziges Buch zugrunde, den Télémaque von Fénelon, das also auch als Fibel und erstes Lesebuch zu dienen hatte. Der erste Satz des Buches (»Calypso ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse«) wird nach Jacotot mit den Kindern behandelt, indem ihnen jedes Wort einzeln als Ganzes vorgesprochen und von ihnen wiederholt wird. Kennen sie das ganze Wortbild, so wird es nun in Silben geteilt, die Silben werden in ihre einzelnen Laute aufgelöst und die betreffenden Buchstaben eingeprägt. So geht der Unterricht von Wort zu Wort weiter, bis dem Kinde sämtliche Laute und ihre Verbindungen bekannt sind. Dafs Jacotot in der Praxis ausgezeichnete Erfolge erzielte, ist durch glaubwürdige Urteile von Zeitgenossen bezeugt, dagegen leiden seine Schriften an erheblichen Mängeln. Vor allem fehlt es ihnen an aller inneren Ordnung, die Behauptungen werden nur schwach begründet, unzählige Fragen des Lesers finden keine Beantwortung, Unwesentliches wird zur Ermüdung breitgetreten. Der Ausspruch Jacotots »alle Menschen haben gleiche Intelligenz« liefs viele von vornherein an der Richtigkeit seiner übrigen Ausführungen zweifeln. Ein Verdienst Jacotots war es, auf die Wortanalyse zu dringen, aber mit Recht tadelte man die Wahl der ersten Wörter (Calypso, pouvait usw.) und behauptete, dafs der Télémaque keine geeignete Lektüre für sechsjährige Kinder sei.

Jacotot liefs buchstabieren, einzelne seiner Nachfolger liefsen lautieren. Der erste, der in Deutschland die Ideen Jacotots zu verbreiten suchte, war Frdr. Weingart (1830). Wie man in einzelnen Jacototschulen, z. B. im Lochmannschen Institute zu Lausanne, mit einer kleinen Erzählung begonnen hatte, so machte auch Weingart mit einer solchen den Anfang. Leider fiel seine Wahl auf ein für seine Zwecke sehr ungeeignetes Stück, die Krummachersche Parabel, die mit den Worten begann: »Sokrates, der weise Sohn des Sophroniskus, redete eines Tages im Kreise seiner Schüler von der allwaltenden Vorsicht der Gottheit.« Das vermochten die kleinen Schüler nicht zu verstehn, und die Wörter Sokrates, Sophroniskus, allwaltenden usw. waren hinsichtlich ihrer Lautverhältnisse wahrlich um kein Haar besser gewählt, als die Jacototschen Calypso, pouvait usw. Ungleich gröfseres Geschick zeigte Bernhard Lützelberger (1837), der eine Erzählung aus Hempels »Volksschulenfreund« benutzte und die Forderung aufstellte, dafs bei den ersten Übungen lautiert werden und der Schüler anfänglich nur die Schreibschrift kennen lernen sollte. Am erfolgreichsten wirkte im Sinne Jacotots der Breslauer Vorschullehrer Karl Seltzsam (1846), der mit dem Satze: »Franz, Franz, o komm doch bald zu mir!« begann und in sehr geschickter Weise zeigte, wie die Zerlegung der Wörter in ihre Silben und Laute, der Aufbau neuer Silben und Wörter aus diesen zu geschehen habe, wie auf den Gebrauch der Grofsbuchstaben, auf die Bezeichnungen der Dehnung und Schärfung hinzuweisen sei usw. Wohl waren die Lautverhältnisse der Wörter auch bei Seltzsam nicht die günstigsten, aber dem aufserordentlich ge-

schickten, von Eifer für die Sache begeisterten Manne gelang es doch, dem Verfahren viele Freunde zu gewinnen, und sein Verfahren ist noch jetzt in einzelnen Breslauer Schulen im Gebrauche. Nachfolger Jacotots (Seltzsams) waren Stiehr (1836), Chr. Gottl. Scholz (1841), Franz Kühn (1847), Frdr. Pechner (1848), H. M. Budich (1857), Jul. Walter (1880), Karl Johl (1892), Wilhelm Missalek (1896). Am beachtenswertesten sind wohl die Versuche Walters und Missaleks. Wesentlich umgestaltet wurde das Verfahren durch Gottlob Schurig (1851), einen der Mitarbeiter an dem bekannten »Münsterberger Lesebuche« (1855).

Hatte man den ersten Leseunterricht anfänglich an ein ganzes Buch, dann an ein einzelnes Lesestück geknüpft, so schlofs man ihn später nach dem Vorschlage Alfr. Graffunders (1843) an einzelne Sätze. Fibeln dieser Art erschienen u. a. von E. Geyer (1868), Wilhelm Berger, Ernst Brünnert. Wohl die letzte dieser Fibeln gab J. M. Schuster 1891 heraus.

f) Die Normalwörtermethode. In Leipziger Schulen wurde zuerst der Versuch gemacht, nicht nur den ersten Leseunterricht, sondern auch den Anschauungs-, ja sogar den Zeichen- und den Gesangunterricht an eine Reihe von Substantiven zu knüpfen. Der durch das Substantiv, Normalwort genannt, bezeichnete Gegenstand oder eine Abbildung desselben wurde angeschaut und besprochen, sein Bild von den Kindern nachgezeichnet, das Wort (als Ganzes) geschrieben, dann in seine Silben und Laute (Buchstaben) zerlegt; endlich wurden aus den so gewonnenen Lauten neue Wörter aufgebaut. Wo irgend angängig, wurde den Kindern ein auf den Gegenstand bezügliches Gedichtchen oder Geschichtchen dargeboten oder mit ihnen ein davon handelndes Liedchen gesungen. Das ganze Verfahren wurde zumeist als »Normalwörtermethode« bezeichnet. Die ersten, die dies Verfahren anwandten, waren die Leipziger Bürgerschullehrer Maximilian Otto Krämer und F. A. F. Herold; weite Verbreitung verschaffte ihm der Leipziger Bürgerschuldirektor Karl Vogel (»Des Kindes erstes Schulbuch« 1843). Als Normalwörter wurden vor allem die Namen von Gegenständen gewählt, die für die Anschauungs- und Sprechübungen brauchbare Objekte bildeten, und von solchen wurden wieder diejenigen bevorzugt, die sich leicht von den Kindern nachzeichnen (!) liefsen. Dagegen wurde nicht die mindeste Rücksicht auf die Schwierigkeit und die Lautverhältnisse der Normalwörter genommen, so dafs also die Kinder schon in den ersten Wochen Wörter wie Hütte, Tasse, Esse, Bett zu schreiben und in die Laute aufzulösen hatten, was ihnen um so schwerer fallen mufste, als Vorübungen irgendwelcher Art den Schreib- und Leseunterricht nicht einleiteten. Hatte Herold im ganzen 5 Normalwörter (Rabe, Elefant, Holzweg, Lilienkranz, Mus), Krämer deren 17 (Uhu, Hase, Ofen, Igel usw.), so zählte man bei Vogel ihrer 98 (Hut, Dach, Haus, Hütte, Tisch, Tasse, Bett usw.), bei Thomas 34, bei Francke 31, bei Plate 100, bei Widmer 87, bei Schlimbach 41 usw. An dem neuen Verfahren, der »Vogelschen Methode«, wie sie häufig genannt wurde, fand man im Laufe der Zeit allerhand auszusetzen. Die Hauptvorwürfe, die man ihr machte, waren folgende: 1. Sie hindere die Verbindung eines planmäfsigen Anschauungsunterrichts mit den ersten Schreib- und Leseübungen, 2. sie fordere von dem kleinen Schüler, dafs er gleich ganze Wörter schreibe, und dieser Forderung zu genügen, seien bei dem gänzlichen Mangel an Vorübungen schwächere Schüler nicht imstande, 3. eine solche Reihenfolge von Normalwörtern aufzustellen, bei der die Lese- und die Schreibschwierigkeiten gleichmäfsig wachsen, sei unmöglich, 4. das Nachzeichnen der Bilder mache den Schülern sehr grofse Mühe und ergebe doch fast immer nur klägliche Leistungen. Da diese Vorwürfe zum Teil berechtigt waren, so bestrebte man sich nun mit Eifer, das Verfahren zu verbessern. Fast allgemein liefs man das Nachzeichnen der Bilder fallen, Freunde eines »geordneten Anschauungsunterrichts« schlossen an die Normalwörter nur ganz kurze Besprechungen, die lediglich den Zweck hatten, das Kind für den betreffenden Gegenstand zu interessieren, oder wählten Wörter aus, an die sich ein planmäfsiger Anschauungsunterricht anknüpfen liefs. Die Bemühung, den Schülern die Schreibschwierigkeiten zu mindern, führte einerseits zur Aufstellung geeigneter Vorübungen, anderseits zum Aufgeben der

schwerer darzustellenden Grofsbuchstaben, also zur Kleinschreibung der Normalwörter, sowie zur Aufsuchung solcher Anfangswörter, die nur aus leicht nachzubildenden Buchstaben bestehn. Es wurde auch wohl das Wort dann erst als Ganzes geschrieben, wenn die Buchstaben desselben zuvor einzeln geübt waren. Um das Auflösen der Wörter in ihre Elemente auch schwächeren Schülern zu ermöglichen, erfuhren die Lautverhältnisse der Normalwörter besondere Berücksichtigung; vor allem wurden Wörter mit Dehnungs- und Schärfungszeichen, Konsonanthäufungen und seltener auftretenden Lautbezeichnungen (x, y, chs, v, ph, usw.) vermieden. Dafs nicht allen Anforderungen vollkommen genügt werden konnte, versteht sich von selbst. Da von vielen Seiten namentlich auf möglichste Erleichterung der ersten Schreibversuche der Kinder gedrungen wurde, so ist auch eine Anzahl von Fibeln erschienen, in denen das Normalwortsystem etwas modifiziert worden ist. Hatte man ehedem jedes Normalwort in seine sämtlichen Laute zerlegt und diese zum Aufbau andrer (sog. Übungs-) Wörter verwandt, so liefs man erst eine Anzahl zweisilbiger Wörter (etwa i-gel, uh-ren, e-sel, ei-chel, eu-le, o-fen, aa-le, au-ge) in ihre Silben zerlegen, deren erste durch einen Vokal gebildet wurde, für den das Kind nun das entsprechende Lautzeichen (i, u, e, ei, eu, o, a, au) kennen lernte. Eine Auflösung der zweiten Silbe in ihre Laute unterblieb. Hatten die Kinder auf diese Weise die Vokale kennen gelernt, so wurden die nun weiter folgenden Normalwörter in der schon früher üblichen Weise behandelt, also in ihre sämtlichen Laute zerlegt usw. Wie es scheint, wird diese Art der Behandlung der Normalwörtermethode sich weite Verbreitung schaffen, namentlich unter den Lehrern, die ehemals die sog. Schreiblesemethode angewandt haben und denen der Sprung von dieser zur Normalwörtermethode in ihrer älteren Form zu weit erscheint.

Nicht mit Normalwörtern, sondern mit Normalsilben beginnt Krusche in seiner »Hiob-Fibel« den Unterricht, indem er von einer Reihe von Wörtern (Hi-ob, Hü-te, Hu-fe usw.) immer nur die erste Silbe benutzt, diese in ihre Laute auflöst und aus den so gewonnenen Lauten neue Wörter aufbaut. Eine grofse Zukunft wird diesem Verfahren wohl nicht beschieden sein.

Rein und Pickel schliefsen den ersten Lese- und Schreibunterricht (vergl. »Erstes Schuljahr«) auch an Normalwörter; ihr Verfahren unterscheidet sich aber in wesentlichen Stücken von der Normalwörtermethode in ihrer gewöhnlichen Form. Wie bereits oben erwähnt, beginnen sie den Lese- und Schreibunterricht, der bei ihnen nicht den Mittelpunkt des ersten Schulunterrichts bilden soll, erst mit dem zweiten Halbjahr, nachdem die Kinder im ersten durch mündliche Vorübungen für das Lesen, durch malendes Zeichnen von Punkten, Geraden, Bogenlinien und einfachen Bildchen wie Kreuz, Stuhl, Gabel, Taubenhaus usw. ins Netz für das Schreiben vorgebildet worden sind. Den Stoff entnimmt der erste Leseschreibunterricht möglichst dem bereits behandelten Gesinnungs- und naturkundlichen Unterricht. Die vorgeschlagenen Normalwörter sind: Hut, Hof, Horn, Arm, Ast, Obst, Baum, Bauer, Haus, Lein usw. Die Vorübungen zum Lesen bestehn darin, dafs 1. gegebene Sätze zuerst in ihre einzelnen Wörter geteilt, diese dann in ihre Silben zerlegt, endlich die Silben in ihre Laute aufgelöst, 2. aus gegebenen Lauten Silben und Wörter aufgebaut werden. Die Behandlung der Normalwörter gestaltet sich in der Hauptsache folgendermafsen: 1. Durch eine kurze und knappe Besprechung des Normalwortes wird an seine Bedeutung erinnert und das Interesse der Kinder für dasselbe gewonnen. 2. Das Wort wird mündlich in seine Laute zerlegt und aus diesen wieder zusammengesetzt. 3. Das Wort wird gelesen und geschrieben (gleichzeitige Einübung von Druck- und Schreibschrift, Benutzung der Lesemaschine), wobei die Buchstaben (die nach den durch sie bezeichneten Lauten, nicht mit ihrem Namen zu bezeichnen sind,) geübt werden. Kennen die Schüler die Buchstaben des Wortes, so setzen sie dies lesend aus jenen wieder zusammen. Haben die Schüler erst eine Anzahl von Buchstaben kennen gelernt und einige Lesefertigkeit erlangt, so werden an das Normalwort andre Wörter angeschlossen, z. B. an **Wolf** die Wörter Wurm, Wurst, Wein. 4. Das bekannte Normalwort wird nun mit seinen Teilen (später mit andern) verglichen. Dadurch

wird eine Reihe von Lautgruppen gewonnen, die wieder analytisches Material für spätere Wörter abgeben. 5. Die so gewonnenen Buchstaben, Lautgruppen und Wörter werden geordnet zusammengestellt, z. B.:

Hut,	Hirt,	Horn,	Hof,
u,	i,	o,	o,
ut,	ir,	or,	of,
—	irt,	orn,	—
Hu,	Hi,	Ho,	Ho,
—	Hir,	Hor,	—
Hut,	Hirt,	Horn,	Hof.

6. Durch Einsetzen andrer Laute (Buchstaben) oder Lautgruppen werden neue Wörter gebildet. Wo angängig, wird die Bildung von Sätzen vorgenommen. 7. An das Lesen des Wortes schliefst sich das Schreiben desselben an. Zuerst wird jedes gelesene Wort auch geschrieben, später wird nicht alles Gelesene geschrieben, wohl aber alles Geschriebene gelesen. Die Buchstaben werden einzeln eingeübt. Damit jeder neue Buchstabe zuerst in den Kopf, dann in die Hand komme, wird er in seinen Elementen erkannt, die aufzusuchen, zu benennen und zu beschreiben sind. Geschrieben wird teils nach Vorschrift, teils nach Diktat, teils selbständig (aus dem Kopf).

Literatur: Theoretische Schriften über die Nw.-Methode und Anleitungen zu ihrer Behandlung von M.. O. Krämer 1844—46, A. Böhme 1847, L. Thomas 1848, A. Bräunlich, H. Francke, K. Hercher, K. Schmidt 1863, F. Niefsmann 1862, A. Klauwell 1866, J. Müller 1866, K. Kehr und G. Schlimbach 1866, G. Weiland 1868, E. Wachsmuth 1869, R. Kirchhoff 1869, F. Mair 1870, W. Jütting 1872, A. Frühwirth, A. Fellner, G. Ernst 1872, O. Förster 1873, H. Fechner 1873, A. Pickel 1875, H. R. Rüegg 1876, W. Rein, A. Pickel, E. Scheller 1878, L. Habrich 1878, P. Tesch 1880, M. Kahlenborn 1881, H. Bohm 1882, R. Dietlein 1883, Th. Hemmersbach 1883, J. Vogl 1884, O. Schwalbe 1884, P. Esser 1885, J. Stoffel 1887, W. Jütting 1886, H. Marschall 1887, P. Tesch 1893, M. J. Höver 1895, Th. N. Fafsbinder 1895, E. Martin 1897, H. Ellmer 1905 u. a. Fibeln nach der Normalwörtermethode von K. Vogel, A. Berthelt u. Gen., A. Böhme, H. Francke, E. Th. Plate, K. Ramshorn, F. J. Hoos, A. Klusmann u. F. Plackūter, J. Müller, H. Motschmann, J. J. Widmer, G. Schlimbach, K. Runkwitz, W. Sellner, F. Behrens u. F. Heege, A. Fritzsche, A. Klauwell, G. N. Marschall, F. Mair, H. Fechner, W. Jütting, H. Bretschneider, A. Frühwirth u. A. Fellner, Osw. Förster, H. Bohm, N. Bauer u. Ph. Schreibmüller, H. R. Rüegg, K. A. Beck u. P. J. Rick, Fr. Grothe u. H. Grunhage, R. Dietlein, P. Weiskönig, H. Sermond, A. Haesters u. G. Richter, H. Eickelboom u. P. Esser, E. Vogel, J. Vogl u. F. Branky, R. Lippert, O. Schwalbe, J. Keller, R. Cohn, W. Werther, K. Schäffer, E. Prüfer u. J. Popken, H. Marschall, K. Heinemann u. A. Schröder, F. Vollmar, E. Martin, J. Stürzenbaum, Schlimbach-Linde-Wilke, H. Reding, J. Schräg, 10. Aufl. 1900, H. Wegmann, A. Fellner, J. B. Pröfsl, L. Habrich, H. Ellmer u. a. — Fibeln nach der Nw.-Methode mit Vorkursus von G. Gurcke, W. Armstroff u. Gen., G. Pache, H. Schlepper, 6. Aufl. 1879, W. Ehlers, R. Dietlein mit Begleitwort, W. H. Weick u. L. Grebner, H. Fechner nebst Anleitung, A. Wichmann u. A. Lampe, Schulz-Stier, Dietrich, K. H. Hiemesch u. J. F. Christiani m. Begl., J. Edert, W. Böhling u. Gen., R. Baum, L. F. Göbelbecker m. Begl., L. Wegener, P. Tesch, G. Grimmer, H. R. Rüegg, R. Stier u. a. — Zu vielen dieser Fibeln erschienen als Anweisungen ausführliche, zum Teil sehr umfangreiche »Begleitworte«.

g) Die Phonetik im ersten Leseunterricht. — Wie oben dargelegt worden, hatten Krug und Olivier der Lautlehre sorgfältigstes Studium gewidmet und versucht, die Ergebnisse ihrer Untersuchungen und Forschungen im ersten Leseunterrichte zu verwenden. Da aber zu ihrer Zeit nur wenig Interesse für genauere Kenntnis der Lautlehre vorhanden war, es ihnen auch nicht gelang, ihre Gedanken in leicht verständliche Form zu kleiden, und die zum Teil recht sonderbaren, oft geradezu lächerlichen Lautnamen, in deren Erfindung sich die Nachfolger Krugs gefielen, die Lehrer gegen das Krugsche Verfahren einnahmen, so wurde das Kind mit dem Bade ausgeschüttet, und selbst das viele Gute, das sich in den Vorschlägen Krugs fand, fiel sehr schnell der Vergessenheit anheim.

Die Anhänger des Schreiblesens hatten sich in den unglücklichen Gedanken verrannt, die Reihenfolge der den Schülern vorzuführenden Laute müsse einzig und allein durch die Schreibschwierigkeit der die Laute bezeichnenden Buchstaben bestimmt werden, und die Begründer der Normalwörtermethode und ihre ersten Nachfolger legten ebensowenig auf die Lautverhältnisse der Normalwörter auch nur den geringsten Wert. Einigen war es lediglich darum zu tun, eine recht kleine Anzahl von Wörtern (Nw.) ausfindig zu machen, in denen sämtliche Buchstaben vertreten waren, andre suchten nach solchen Wörtern, bei denen die bildlichen Darstellungen der durch die Normalwörter be-

zeichneten Gegenstände von den Kindern zur Not nachgezeichnet werden konnten, wobei zuweilen allerdings die fürchterlichsten Zerrbilder zutage traten, noch andre wählten die Normalwörter mit alleiniger Rücksicht auf einen »geordneten Anschauungsunterricht« aus, wenige auch wohl mit Rücksicht auf die Schreibschwierigkeit der Normalwörter. Das harte Urteil mufs ausgesprochen werden, dafs die Urform der Normalwörtermethode für den Leseunterricht ein jämmerliches Verfahren darstellte. Als der Verfasser seit 1870 immer und immer wieder betonte, dafs die Auswahl der Normalwörter in erster Reihe durchaus mit Rücksicht auf die Natur der in ihnen enthaltenen Laute geschehen müsse (Emil Martin nannte ihn darum in seiner Schrift »Der erste Schulunterricht« 1897, S. 39, den »Träger der phonetischen Idee«), da predigte er lange Zeit tauben Ohren, bis in neuerer Zeit doch die Richtigkeit seiner Forderung in immer weiteren Kreisen anerkannt wurde. Die Erfahrung zeigte, dafs die Schwierigkeiten des ersten Schreibens weit leichter überwunden werden als die des Lesens, dafs der Leseunterricht weit rascher und doch müheloser zum Ziele führt, wenn der Schüler zuerst mit den Lauten bekannt gemacht wird, die sich mit andern Lauten leicht zu Silben verschmelzen, und dafs, wenn das Kind in der Verbindung der Laute zu Silben erst eine gewisse Fertigkeit erlangt hat, ihm auch die Laute keine besondere Mühe mehr machen, deren Verbindung dem Anfänger nur schwer gelingt. Die eingehende Beschäftigung mit den Schriften der hervorragendsten Vertreter der Lautwissenschaft, eines Viëtor, Sievers, Trautmann, Jespersen, Gutzmann u.a. führte bald zur Aufstellung von Lautreihen, wie sie dem ersten Leseunterricht besonders dienlich sind, und so zeigen die »phonetischen« Fibeln der neuesten Zeit einen erfreulichen Fortschritt, der hoffentlich dadurch keine Hemmung erleiden wird, dafs einzelne Fanatiker der Phonetik eine gute Sache durch ihre Übertreibungen in Mifskredit bringen. Gewisse ungeschickte Schriften aus den letzten Jahren geben zu solchen Befürchtungen allerdings einigen Grund.

Eine andre Forderung, welche die Lautwissenschaft an den Lehrer der Unterklasse stellt, geht dahin, dafs er mit allem Ernst Sorge trage, dafs der Schüler jeden Laut, den er kennen lernt, jedes Wort, das er zu lesen hat, vollkommen rein und tadellos ausspreche. Um dies Ziel erreichen zu können, mufs der Lehrer selbst imstande sein, mustergültig vorzusprechen und nötigenfalls dem Schüler Anweisung zur vollkommenen korrekten Aussprache der Laute zu geben. Das erfordert natürlich eingehende Kenntnis nicht nur der Lautlehre, sondern auch Bekanntschaft mit den Schriften, welche Anleitung zur erfolgreichen Bekämpfung solcher Sprachfehler geben, die nicht in Fehlern des Sprachorgans der Kinder ihren Grund haben. Der Lehrer, der die Mühe der Durcharbeitung solcher Schriften nicht scheut, kann in vielen Fällen mit kleinen Nachhilfen aufserordentliche Erfolge erzielen. Sehr häufig beruhen solche Sprachfehler nur auf schlechter Gewöhnung, sei es, dafs man im Elternhause die Mängel der Aussprache nicht bemerkt und korrigiert, sei es gar, dafs man seine Freude daran gehabt, sie »zu drollig« gefunden hat. Sind doch manche Mütter und Kindermädchen nicht selten bemüht, dem Kinde alles Mögliche in der »Ammensprache« vorzuschwatzen und es von ihm nachschwatzen zu lassen. — Zu warnen ist nur vor einem Übermafs von unverständlichen Belehrungen der Kleinen über die Erzeugung der Laute, wie sie selbst von trefflichen Kennern der Phonetik im Übereifer den kleinen Sechsjährigen schon geboten worden sind. Wo der betreffende Laut von den Kindern nach gutem Vorsprechen gut nachgesprochen wird, da kann jede weitere Belehrung wegbleiben.

Die meisten (nicht alle) nach phonetischen Grundsätzen bearbeiteten Fibeln bieten in ihrem ersten Abschnitt den Schülern für jeden Laut nur eine schriftliche Bezeichnung, so dafs hier also das Kind beispielsweise für den f-Laut nur das f, nicht aber auch das v oder gar das ph, für den ſs-Laut nur das s oder ſs, nicht aber beide kennen lernt usw. Danach versteht es sich von selbst, dafs die Kinder jedes in diesem Teile der Fibel auftretende Wort nach dem Gehör richtig zu schreiben vermag.

Erst im folgenden Fibelabschnitte treten die kurzen Vokale und neue schriftliche

Bezeichnungen für bereits bekannte Laute auf, also s neben ſs (oder umgekehrt), v neben f, äu neben eu usw. Hier werden auch die Schüler mit dem stummen h (Kühe, Reihe), dem b, d, g im Auslaut (b = p, d = t, g = k), der Aussprache des st und sp je nach der Stellung dieser Buchstabenverbindung im Worte (Stein — Rast, Spaten — Wespe), der Aussprache von ng und nk usw. bekannt gemacht.

Die Fibeln »auf phonetischer Grundlage« dienen zum Teil dem reinen, zum Teil dem gemischten Schreiblesen, zum Teil sind sie Normalwörter-Fibeln. Wo die Laute nicht aus Normalwörtern gewonnen werden, werden sie doch zumeist als An- oder Auslaut von Substantiven gewonnen; nur wenige Fibelverfasser verzichten darauf, sie als Bestandteile von Wörtern von den Kindern durch das Gehör finden zu lassen.

Literatur: Wissenschaftliche Schriften über Phonetik von Theodor Siebs, Eduard Sievers, Moritz Trautmann, Wilhelm Viëtor, Otto Jaspersen (übers. von Herm. Davidsen) u. a. — Zur Bekämpfung von Sprachfehlern der Kinder: Hermann Gutzmann, Des Kindes Sprache und Sprachfehler. Leipzig 1894. — Für die Hand des Lehrers: Hugo Hoffmann, Die Lautwissenschaft (Phonetik) und ihre Verwendung beim muttersprachlichen Unterricht in der Schule. Breslau 1901. — Richard Härtig, Die Phonetik und der Volksschullehrer. Leipzig 1897. — Wilhelm Missalek, Die Bedeutung der Phonetik für den Deutschunterricht. Breslau 1901. — Karl Heſs (u. W. Bangert). Der deutsche Unterricht in den ersten Schuljahren auf phonetischer Grundlage. 2. Aufl. Frankfurt a. M. 1902. — W. Trausel, Einführung in die Phonetik und ihre Anwendung auf den ersten Sprachunterricht. Wien 1902. — Alwin Eichler, Anleitung zur richtigen Lautbildung als Einführung in den Lese- und Schreibmechanismus. Leipzig 1904. — Fibeln mit phonetischem Aufbau: W. Bangert 1894, L. Green 1896, H. Hoffmann 1897, F. Stöwesand 1899, G. A. Brüggemann 1900, W. Missalek 1900, R. G. Wehler 1900, K. Hessel 1901, F. Gindler 1901, W. Miekley u. H. Sühring 1901, L. Habrich 1902, Burckhardt, Laaſs, Schrader 1902, J. B. Pröſsl 1902, Lüben u. Nacke, bearb. von F. Hollkamm 1903, Th. Döscher 1903, R. Osner, 7. Aufl. 1903, P. Fischer, 8. Aufl. 1903, R. Wernecke, 6. Aufl. 1903, H. Fechner 1903, R. Dietlein, bearb. von E. Diez u. H. Müller 1904, Hessische Fibel 1904, W. Brinkmann 1904, J. Kindervater, 10. Aufl. 1904, Grundmann u. Simon 1904, P. Born u. H. Kranz 1904, L. Vetter, bearb. von A. Birkemeyer 1905 u. a. Zu vielen dieser Fibeln erschienen »Begleitworte«.

h) Rückblick. Wir stehn am Ende unserer Darlegung, die sich auf die allerwichtigsten Erscheinungen in der Geschichte des ersten Leseunterrichts beschränken muſste. Fragen wir, was sich denn nun aus den jahrhundertelangen Bemühungen, ein gutes Lehrverfahren für den ersten Leseunterricht zu schaffen, als wirklicher Gewinn ergeben habe, so müssen wir beschämt sagen, daſs nur folgende wenige Sätze zu allgemeiner Anerkennung gelangt sind:

1. Der Schüler hat die einzelnen Sprachlaute nicht durch Vorsprechen des Lehrers kennen zu lernen, sondern er hat sie durch eigene Tätigkeit zu finden, indem er unter Anleitung des Lehrers Wörter, die dazu besonders geeignet sind, in ihre Elemente auflöst. (Ickelsamer, Jacotot, Krämer-Vogel.)

2. Der Schüler ist nicht durch Buchstabieren, sondern durch Lautieren zum Lesen zu führen, wenn er sein Ziel sicher und schnell erreichen und nicht erst auf langem Umwege dazu gelangen soll. (Ickelsamer, Stephani.)

3. Lesen und Schreiben sind von Anfang ab miteinander zu verbinden, weil dadurch der Schüler zur Selbsttätigkeit in weit höherem Grade angeregt wird und die Übungen in beiden Gegenständen sich weit mannigfacher und weniger ermüdend gestalten, als wenn Lesen und Schreiben gesondert betrieben werden. (Wulkius, Trapp, Graser.)

Nicht so unbestritten sind einige weitere Sätze:

4. Der Schüler ist nicht erst mit sämtlichen Sprachelementen (Lauten) und ihren Schriftzeichen (Buchstaben) bekanntzumachen, ehe er sie zu Silben und Wörtern verbinden lernt; der Unterricht hat sich vielmehr so zu gestalten, daſs das Verbinden der Laute (Buchstaben) zu Silben und Wörter beginnt, sobald der Schüler auch nur einige von ihnen kennen gelernt hat.

5. Für die Reihenfolge, in der die Kinder mit den Sprachlauten bekanntzumachen sind, ist nicht die Schreibschwierigkeit der die Laute bezeichnenden Buchstaben (kalligraphisches Prinzip) maſsgebend, sondern die Schwierigkeit, mit der sich die Laute mit andern Lauten zu Silben verschmelzen.

Aber auch dann, wenn die Richtigkeit dieser Sätze anerkannt wird, kann sich das Lehrverfahren beim ersten Leseunterricht noch ziemlich mannigfaltig gestalten, denn es kann ihnen Genüge geschehen durch Anwendung jeder der drei jetzt herrschenden Leselehrarten: der sog. »Schreiblesemethode«, der »Normalwörtermethode« in ihrer strengeren Form und der sog. »kombinierten Normalwörter- und Schreiblesemethode«, die man auch wohl als »Normalwörtermethode mit Vorkursus« bezeichnet hat. Das ist ja freilich ganz selbstverständlich, dafs nur dann jedes dieser Verfahren leicht und sicher zum Ziele führt, wenn es der Lehrer mit Sicherheit beherrscht, und wenn das erste Schulbuch der Kinder (die Fibel) so gearbeitet ist, dafs es den kleinen Schülern ihre Arbeit nach Möglichkeit erleichtert und ihnen nicht unnützerweise Steine des Anstofses in den Weg legt.

4. Der Inhalt der Fibel. Das Schulbüchlein, welches das Material für die Leseübungen der Anfänger enthält und heutzutage gewöhnlich als »Fibel« oder »Handfibel«, »Erstes Lesebuch«, »Lesebüchlein für das erste Schuljahr«, »Erstes Schulbuch«, »Hilfsbuch für den ersten Leseunterricht« usw. bezeichnet wird, wurde in der älteren Zeit zumeist »ABCbüchlein«, »Abctäflein«, »Abecedarium«, Bökeschen vor die leyen vnde kinder«, Elementa puerilia, Fibel, Figurenbüchlein, »Grundtbiechel«, Handbüchlein der Kinder, Kindertafel, Lefsbüchlein, Libellus abecedarius, Namenbüchlein, Stymmenbüchlein, Syllabenbuch, Syllaben- und Lesebüchlein, Tabula, Tabula elementalis, Tabula elementaria, Tafel, Taflbüchle« usw. genannt.

Die ersten Bücher dieser Art enthalten verhältnismäfsig wenig Übungsstoff zum Lesen von Silben und Wörtern; den überwiegenden Teil bilden Lesestücke religiösen Inhalts. Nicht selten folgt dem kleinen und grofsen Alphabet auf der ersten Seite nur noch eine Seite Silben, wie ba, be, bi, bo, bu und ab, eb, ib, ob, ub, worauf sogleich zusammenhängende Stücke beginnen. Auffällig viele Wörter, darunter eine grofse Menge geographischer Namen, finden sich in Ickelsamers »rechter weis auffs kürtzist lesen zu lernen« (1527; 2. Aufl. 1534), aber auch in Jakob Grüfsbeutels »stymmenbüchlein« (1534) sind die Übungen im Wörterlesen weit ausgedehnt.

In einer »Teutschen Kinder-Tafel (Nürnberg 1534), in originalgetreuem Neudruck 1906 von H. Fechner herausgegeben (ABC-Bücher des 15., 16., und 17. Jahrhunderts, Nr. I) finden sich auf der 3.—7. Seite 81 einzeilige Sätze, die mit sehr wenigen Ausnahmen aus je fünf einsilbigen Wörtern bestehn und nach dem Anfangsbuchstaben des ersten Wortes im Satz in eine Art alphabetische Reihenfolge gebracht sind, Sätze wie: »Auff, Got, hoff, vnd, trau« — »Geld, ist, guot, wers, hat« — Kunst, gilt, gar, nichts, mer« — »On, Dein, thuon, wirst, selig« usw. An religiösen Stoffen, die das Material zu den ersten Buchstabierübungen (!) bieten mufsten, finden sich bei Ickelsamer: »Zehen gebot. Der glaube. Der Tauff. Vater vnser. Benedicite. Gratias. Ander Gratias. Magnificat. Benedictus. Nunc dimittis. Verheissung Chri.« u. a. m. Die »Teutsche Kinder Tafel« (1534) enthält fast den gleichen Stoff, vermehrt um ein Stück »Vom beruff vnd ampt des worts vnd der schlüssel.« Ein Tübinger Buchstabierkatechismus (1587) bringt noch »Ein Christliches Gebett zur zeit der Pestilentz dz man pflegt in den Christenlichen Kirchen zu uerlesen«, ein 1662 gedrucktes ABC-Buch einen »Schläff-Seegen« und den 23. Psalm Davids, das »Einfältige Kinder-Spiel« (1718) von Tobias Eisler »Nahmen, die dem HERRN JESU in heiliger Schrifft beygelegt werden«. Im »Teutschen Namen-Oder Lehrbüchl« (Wien, zwischen 1743 bis 1759) kommen daneben einmal »Nutzliche Sprüche« (»Wahrheit besteht, Lüge vergeht«, »Ohn Glück und Gunst all Kunst umsonst u. a.) vor, in Frdr. Hähns »Berlinischem neu eingerichteten ABC-Buchstabier und Lesebüchlein« findet sich noch eine »Kurzgefafste Ordnung des Heils«. Büchlein, die ausschliefslich oder doch vorwiegend religiöses Material zu den ersten Buchstabier- und Leseübungen enthielten, sind bis zur Mitte unseres Jahrhunderts erschienen, obwohl schon J. G. Herder (1787) die Aufnahme solcher Stücke getadelt hatte, weil »die Kinder nichts von dem verstehen, was sie buchstabieren«, »es also ohne Lust und Liebe, ja mit einer täglichen Qual« lernen.

Eine wesentliche Umgestaltung erfuhren

die ABC-Bücher nach dem Auftreten Rochows und der Philanthropisten. Der religiöse Stoff verschwindet entweder ganz oder schrumpft doch stark zusammen; an seine Stelle treten Sprichwörter und Denksprüche, Lesestücke zur Erweckung der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens, kurze moralisierende Erzählungen, kleine Lieder, Belehrungen über den Körper des Menschen und die Gesundheit, einfache Aufsätze über naturkundliche, geographische und geschichtliche Dinge, über Zahl, Mafs, Gewicht; auch Rätsel und Gesellschaftsspiele finden sich hier und da. In einzelnen dieser Bücher, u. a. in dem »Buchstaben- und Lesebuche« von Joh. Gottfried Herder (1787), findet sich auch einzelnes Grammatische, wie die Deklination des Artikels, des Substantivs, des Fürworts, die Konjugation der Verben und Hilfsverben. Unter den Fibeln dieser Art sei hier nur auf die Bücher von Christian Felix Weifse (1772), Samuel Heinicke (1780), Karl Friedrich Splittegarb (1784), Friedr. Aug. Junker (1786), Joh. Gottfr. Herder (1787), Karl Philipp Moritz (1790), Friedrich Möbius (1795), Johann Peter Voit (1802), Karl Phil. Funke (3. Aufl. 1803), Bernh. Christ. Ludw. Natorp (1806), Aug. Herm. Niemeyer (7. Aufl. 1806), Ernst Tillich (2. Aufl. 1825) hingewiesen. Namentlich unter den »Spielen« finden sich oft die wunderlichsten Sachen. Es möge nur an wenige Sätze aus Splittegarbs »Handlungs-Spiel« erinnert werden; — »Ich heifse **D**avid, komme aus **D**essau und handle mit **D**rosseln.« — »Ich heifse **I**mmermann, komme aus **I**ndien und handle mit **I**geln.« — »Ich heifse **P**eter, komme aus **P**aris und handle mit **P**apageien.« Auffällig ist es, dafs gerade in dieser Periode die Kinder beim Buchstabieren nicht nur mit fremden Namen, wie Ecbatana (Felbiger), Pniel, Tryphena (Hähn), Vitellius, Zorobabel, Vitiges (Basedow), Chorazim, Bethphage, Naphtali, Thubalkain (Königsberger Buchstaben-Büchlein), Xucar, Uxbridge (Michaelis), Lycaonien, Sealthiel (G. F. Neumann), Arthasastha, Machoabdai (Georgi) usw., sondern auch mit den unglaublichsten Wortungeheuern geplagt wurden, wie: Regimentsquartiermeister, Almosenamtsverpflegungsgelder, Katechismuswiederholungsstunde. F. W. Hempel bietet in seinem »Fafslichen Unterricht für die aufkeimende Jugend (1804) den Kindern als erstes zu buchstabierendes Wort: »Vizeoberappellazionsgerichtspräsident«.

Hatten schon die Fibeln aus der letzten Zeit des achtzehnten und dem Anfange des neunzehnten Jahrhunderts aufser geistlichen auch weltliche Lieder und Gedichte, namentlich solche von Gellert, Overbeck, Michaelis, Burmann, Lossius, Campe, Richey, Hagedorn gebracht, so ward etwa vom Anfang der dreifsiger Jahre ab mit der wachsenden Ausbildung eines besseren Geschmacks in den breiteren Volksschichten und der Entstehung einer reicher aufblühenden Jugendliteratur das erste Lesebüchlein des Kindes in seinem zweiten Teile mehr zu einer Sammlung kleiner Erzählungen, Fabeln, Märchen, Gedichte und Lieder, die dem kindlichen Gedankenkreise entsprechen und häufig nach sog. Anschauungskreisen geordnet sind. Namentlich finden sich Hey, Güll, Reinick, Hoffmann von Fallersleben, Dieffenbach, Enslin, Emilie Feige, E. Anschütz, v. Kamp, Kletke, Lohmeyer, Löwenstein, Lausch, J. Sturm, Trojan, auch wohl Dinter, Karl Hahn, Brentano neben Chr. v. Schmid, Curtman, Ä. Jais, die Brüder Grimm, Bechstein, v. Pocci, Staub u. a. jetzt reichlich in diesen Büchern vertreten, obwohl auch heut noch Gellert, Michaelis, Pfeffel, Gleim, Hagedorn, Claudius und andre volkstümliche Dichter des achtzehnten Jahrhunderts nicht ganz daraus verschwunden sind.

Literatur: J. G. Kelber, Die neuesten Leselehr-Arten. Erlangen 1821. — C. Carstensen, Versuch einer Darstellung dessen, was f. d. Meth. d. Lesenlernens in Volksschulen geschehen ist. In dessen Zeitschrift für das Volksschulwesen. I. Bd. Kiel 1825. — M. C. Münch, Lesemethoden. In dessen Univ.-Lex. d. Erz.- und Unterrichtslehre. II. Bd. Augsburg 1842. — K. Kirsch, Lesen. In K. G. Hergangs Päd. Real-Encykl. II. Bd. Grimma 1847. — F. Jacobi, Der Lese-Unterricht. Nürnberg 1851. — K. Ch. F. Stockmayer, Leseunterricht. In Schmids Encyklopädie. IV. Bd. — K. Kehr u. G. Schlimbach, Die Methodik des sprachlichen Elementarunterrichts. Gotha 1866. — O. Biermann, Versuch einer Darstellung und Beleuchtung der wichtigsten Lese-Lehrweisen. In F. W. Dörpfelds Ev. Schulbl. XII. Bd. Gütersloh 1868. — A. Böhme, Methoden des ersten Leseunterrichts. Berlin 1872. — W. U. Jütting, Kritische Geschichte des ersten Leseunterrichts. In dessen Sprachl. u. päd. Abh. I. Bd. Aurich 1860. — J. Kehrein, Überblick der Gesch. d.

Erz. u. d. Unterrichts, insbesondere auch der wichtigsten Lesemethoden. Paderborn 1873. — A. Vogel, Meth. d. ges. deutschen Unterrichts in der Volksschule. Gütersloh 1874. — H. Bohm, Der Unterricht im Lesen. In Diesterwegs Wegweiser. II. Bd. 5. Aufl. Essen 1875. — H. Fechner, Der erste Leseunterricht. Berlin 1878. — A. Bode, Der Elementar-Lese-Unterricht in seiner geschichtlichen Entwicklung. Wittenberg 1879. — K. Kehr, Die Geschichte des ersten Leseunterrichts. In dessen Gesch. d. Meth. d. deutschen Volksschulunterrichts. II. Bd. Gotha 1879. (In der 2. Aufl. fortgeführt und berichtigt von H. Fechner.) — H. Fechner, Die Methoden des ersten Leseunterrichts. Berlin 1882. — Ders., Grundrifs der Geschichte der wichtigsten Leselehrarten. Mit 63 Abbildungen. Ebenda 1884. — O. Wagner, Der Unterricht im Deutschen für das erste Schuljahr. Breslau 1890. — J. Stoffel, Methodik d. deutschen Sprachunterrichts auf der Unterstufe der Volks- und Mittelschulen. Beerfelden 1887. — P. Tesch, Geschichte der Methode des ersten Leseunterrichts. Neuwied u. Leipzig 1891.

Berlin. Heinrich Fechner.

Lessing als Pädagog

1. Einleitung. Es kann fraglich erscheinen, ob Lessing, der kein einziges rein pädagogisches Werk geschrieben hat und nie als praktischer Erzieher tätig gewesen ist, eine Stelle in einem Handbuche der Pädagogik zukommt. Doch der erhöhte Standpunkt, den grofse originale Denker in der Auffassung der geistigen und sittlichen Aufgaben des einzelnen Menschen wie der Gesamtheit einnehmen und der sie nicht selten von der Gegenwart noch unerkannte ferne Bildungsziele erblicken läfst, mufs auch den Pädagogen von Fach in Erziehungsfragen auf sie verweisen. Geben wir dies zu, so können wir an Lessing nicht vorüber gehen, dessen allumfassender Geist von diesen Fragen unmöglich unberührt bleiben konnte in einem Jahrhundert, das sich selbst das pädagogische genannt und in dem kaum ein hervorragender Geist sich nicht über Erziehungsfragen geäufsert hat. Seine eminente Literaturkenntnis schlofs auch die Kenntnis der pädagogischen Literatur seiner Zeit mit ein, und auf einzelne Erscheinungen derselben dehnte er selbst seine kritische Tätigkeit aus. Er kannte die Bestrebungen der Philanthropinisten, kannte Basedow und trat zu Campe in persönliche Beziehung, indem er ihn einmal in der ausgesprochenen Absicht besuchte, seine Erziehungsanstalt kennen zu lernen. Leider ist uns nichts Genaueres über diese Studienreise überkommen; sicher geht nur aus einem Briefe von 1779 hervor, dafs das Campesche Unternehmen seinen vollen Beifall fand. Aber seine pädagogischen Anschauungen ragten weit über die Theorien seiner Zeit hinaus, da er das Erziehungswerk von einem weit höheren Gesichtspunkte aus erfafste als seine Zeitgenossen der philanthropinistischen Schule.

2. Lessings Menschheitsideal. Aller Erziehungstätigkeit liegt bewufst oder unbewufst die Voraussetzung der Vervollkommnungsfähigkeit des Menschen zu Grunde. Lessing ist von dieser Vervollkommnungsfähigkeit voll und ganz überzeugt. Alles in der Welt, und darum auch die Welt selbst, besitzt nach ihm eine gewisse perfectibilité; es ist dies kein Zustand der Vollkommenheit, oder wie Mendelssohn meint, eine Bemühung, sich vollkommen zu machen, sondern »die Beschaffenheit eines Dinges ..., vermöge welcher es vollkommen werden kann, eine Beschaffenheit, welche alle Dinge der Welt haben, und die zu ihrer Fortdauer unumgänglich nötig war.« Lessing glaubt, »der Schöpfer mufste alles, was er schuf, fähig machen, vollkommener zu werden, wenn es in der Vollkommenheit, in welcher er es erschuf, bleiben sollte«.*) Es bildet sich so eine unendliche Reihe von Entwicklungsstadien. Die nebeneinander in der Welt befindlichen Wesen weisen die verschiedensten Grade der Vollkommenheit auf; wir erblicken vom unvollkommensten bis zum vollkommensten Wesen eine lückenlose Reihe; ebenso aber bewegt sich auch ein jedes Einzelwesen sowohl als Einzelwesen wie auch in seiner Generation in seinen im Laufe der Zeit auftretenden Erscheinungsformen in einem ununterbrochenen Aufstieg. Diese Vervoll-

*) Brief an Mendelssohn vom 23. Jan. 1756.

kommnung aller Wesen ist Naturanlage; der Fortschritt alles Erschaffenen nach dem Vollkommeneren hin geschieht mit Naturnotwendigkeit vermöge eines ihm innewohnenden Naturgesetzes, auch ohne äufsere Einwirkung.*) — Das gilt in erster Linie auch von der Menschenseele; auch sie entwickelt sich ständig zum Vollkommenen hin. »Wenn die Natur nirgends einen Sprung tut, so wird auch die Seele alle unteren Staffeln durchgegangen sein, ehe sie auf die gekommen, auf welcher sie sich gegenwärtig befindet....«**) In ihrer Naturanlage liegt die Entwicklung zum Vollkommenen hin eingeschlossen. Es gibt nichts, »worauf die Vernunft, sich selbst überlassen, nicht auch komme,«***) keine Seite des menschlichen Geistes, welche sich vermöge der ihm innewohnenden Anlage ohne alle Hilfe nicht selbst entwickeln würde. Entwicklung der Menschheit ist Naturnotwendigkeit.

Freilich schreitet diese Entwicklung nicht immer in gerader Linie vorwärts. Die menschliche Vernunft gerät auch auf Irrwege. »Und wer weifs, wie viele Millionen Jahre sie sich in diesen Irrwegen würde herumgetrieben haben; ohngeachtet überall und zu allen Zeiten einzelne Menschen erkannten, dafs es Irrwege waren; wenn es Gott nicht gefallen hätte, ihr durch einen Stofs eine bessere Richtung zu geben.«†) Zu der vom Schöpfer der Menschheit verliehenen inneren Anlage zu ihrer Entwicklung kam noch eine unterstützende Einwirkung: die göttliche Offenbarung. Selbstentwicklung und Offenbarung sind die beiden Faktoren, welche die Vervollkommnung der Menschheit ins Unendliche bedingen, diese der Vollkommenheit immer näher bringen. Allerdings nur näher bringen, denn Vollkommenheit im eigensten Sinne des Worts hat nach Lessing nur Gott allein. Vollkommenheit ist ein Ideal, welches das menschliche Geschlecht nur in einem gewissen Grade erreichen wird. — Die göttliche Einwirkung auf die Menschheit, um sie ihrem Ideal entgegenzuführen, bezeichnet Lessing als eine »Erziehung des Menschengeschlechtes«, und ihr hat er seine tiefsinnigste Schrift gewidmet. Wenn er in dieser Abhandlung mit klaren Worten ein Ziel der Erziehung angibt, so ist nicht zu vergessen, dafs es das mit der Menschheit zu erreichende Ziel ist, dafs dieses Ziel Lessings Menschheitsideal bezeichnet.

Die zu erstrebende Vollkommenheit aber besteht nach Lessing darin, dafs der menschliche Verstand »zu seiner völligen Aufklärung gelangen, und diejenige Reinigkeit des Herzens hervorbringen soll, die uns, die Tugend um ihrer selbst willen zu lieben, fähig macht.«*)

Wir begegnen hier zunächst dem Schlagworte, in das Lessings Zeit alle Bildungsbestrebungen zusammenfafste: Aufklärung. Wie seine Zeitgenossen versteht er hierunter das Hinwegräumen alles die Wahrheit Trübenden, das Hinstreben nach klarer reiner Erkenntnis. »Das grofse Geheimnis, die menschliche Seele vollkommen zu machen, ... besteht einzig darin, dafs man sie in steter Bemühung erhalte, durch eigenes Nachdenken auf die Wahrheit zu kommen.**) Mehr als alle seine Zeitgenossen legt Lessing den Wert auf das Streben nach Wahrheit. Wahrheit als die eine Seite der Vollkommenheit ist ihm eben auch ein Ideal, das nur Gott allein besitzt. Darum kann es sich für den Menschen nur um Streben nach Wahrheit handeln; dieses allein ist es, was ihm seinen Wert verleiht. »Nicht die Wahrheit, in deren Besitz irgend ein Mensch ist, oder zu sein vermeinet, sondern die aufrichtige Mühe, die er angewandt hat, hinter die Wahrheit zu kommen, macht den Wert des Menschen. Denn nicht durch den Besitz, sondern durch die Nachforschung der Wahrheit erweitern sich seine Kräfte, worin allein seine immer wachsende Vollkommenheit besteht. Der Besitz macht ruhig, träge, stolz. Wenn Gott in seiner Rechten alle Wahrheit, und in seiner Linken den einzigen immer regen Trieb nach Wahrheit, obschon mit dem Zusatze, mich immer und ewig zu irren, verschlossen hielte, und spräche zu mir: wähle! — ich fiele mit Demut in seine Linke und sagte: Vater gib! Die reine Wahrheit ist ja doch nur für Dich allein!«***) Gegebene Wahrheit

*) Christentum der Vernunft.
**) Dafs mehr als fünf Sinne für den Menschen sein können.
***) Erziehung des Menschengeschlechts. § 7.
†) Ebendas. § 4.

*) Erziehung des Menschengeschlechts. § 80.
**) XI. Literaturbrief.
***) Eine Duplik.

hat darum einen unendlich geringeren Wert, als erworbene. Mitgeteilte und nicht erworbene Begriffe können nach Lessing nicht lange in ihrer Lauterkeit bestehen;*) darum sollen auch die geoffenbarten Wahrheiten erarbeitet und zu Vernunftwahrheiten werden. »Die Ausbildung geoffenbarter Wahrheiten in Vernunftwahrheiten ist schlechterdings notwendig, wenn dem menschlichen Geschlechte damit geholfen werden soll. Als sie geoffenbart wurden, waren sie freilich noch keine Vernunftwahrheiten, aber sie wurden geoffenbart, um es zu werden. Sie waren gleichsam das Facit, welches der Rechenmeister seinen Schülern voraussagt, damit sie sich im Rechnen einigermafsen danach richten können. Wollten sich die Schüler an dem vorausgesagten Facit begnügen, so würden sie nie rechnen lernen, und die Absicht, in welcher der gute Meister ihnen bei ihrer Arbeit einen Leitfaden gab, schlecht erfüllen.**)

Nur Selbsterarbeitetes, nicht Eingelerntes hat darum für Lessing Wert; das ist ein ihm eigentümlicher und charakteristischer Zug, der sich besonders auch in seiner Pädagogik geltend macht. Daher kommt es auch, dafs er die tote Buchgelehrsamkeit so verachtet und eigene Erfahrung für das Wertvollere hält. »Der aus Büchern erworbene Reichtum fremder Erfahrung heifst Gelehrsamkeit. Eine Erfahrung ist Weisheit. Das kleinste Kapital von dieser ist mehr wert, als Millionen von jener.***) Behauptet er doch von seiner eigenen Person: »Ich bin nicht gelehrt — ich habe nie die Absicht gehabt gelehrt zu werden — ich möchte nicht gelehrt sein, und wenn ich es im Traume werden könnte. Alles, wonach ich ein wenig gestrebt habe, ist im Falle der Not ein gelehrtes Buch brauchen zu können.« †)

Die scharfe Betonung der intellektuellen Vervollkommnung des Menschen hat Lessing mit den Aufklärern seiner Zeit gemein. Wie diese war er der Meinung, dafs die Aufklärung den Charakter bilde, den Menschen sittlich vervollkommne. Der Verstand, meint er, »will schlechterdings an geistigen Gegenständen geübt sein, wenn er zu seiner völligen Aufklärung gelangen, und diejenige Reinigkeit des Herzens hervorbringen soll, die uns, die Tugend um ihrer selbst willen, zu lieben, fähig macht.« Hier stehen aufgeklärter Verstand und Reinigkeit des Herzens nicht nur nebeneinander, sondern augenscheinlich in einem kausalen Zusammenhang; der Verstand soll Reinigkeit des Herzens erzeugen. Das sittliche Ideal beansprucht für sich die erste Stelle; Aufklärung des Verstandes ist nur ein Ziel zweiter Ordnung und somit Mittel zum Zweck. Sein Menschheitsideal ist, genauer bezeichnet, sittliche Vollkommenheit.

Aber wie Lessing dem Menschen keine intellektuelle Vollkommenheit zuspricht, vielmehr überzeugt ist, dafs »die Wahrheit nur für Gott allein« ist, wie er darum den Wert des Menschen nicht nach dem gröfseren oder geringeren Mafse von Wahrheit, die er besitzt, sondern nach seinem aufrichtigen Streben nach Wahrheit schätzt: so kann er auch vom Menschen nicht sittliche Vollkommenheit, nicht Tugend fordern, sondern nur das Streben nach sittlicher Vollkommenheit, sittliche Vervollkommnung. Er spricht nur von einem Lieben der Tugend, nicht von einem Besitze derselben.

In der eben angeführten wichtigen Stelle gibt uns Lessing zugleich den Beweggrund an, um dessen willen wir die Tugend lieben sollen: um ihrer selbst willen. Es liegt hierin die Abweisung eines jeden Eudämonismus, auch des feineren christlichen; und hierin erhebt sich Lessing ganz wesentlich über alle Aufklärer seiner Zeit. Die Aussichten auf Lohn und Strafe als Beweggründe zu sittlichem Handeln haben nach ihm für eine gewisse Entwicklungsstufe der Menschheit sowohl, wie des einzelnen Menschen ihre Berechtigung. Aber es ist doch nur eine niedere Stufe, »solange das menschliche Herz überhaupt höchstens nur vermögend ist, die Tugend wegen ihrer ewigen glücklichen Folgen zu lieben«.*) Lessing ist überzeugt, ». . . . sie wird kommen, sie wird gewifs kommen, die Zeit der Vollendung, da der Mensch, je überzeugter sein Verstand einer immer besseren Zukunft sich fühlet, von dieser

*) Erziehung des Menschengeschlechts. § 6.
**) Ebendas. § 16.
***) Selbstbetrachtungen, Einfälle und kleine Aufsätze.
†) Ebendas.

*) Erziehung des Menschengeschlechts. § 79.

Zukunft gleichwohl Bewegungsgründe zu seinen Handlungen zu erborgen, nicht nötig haben wird; da er das Gute tun wird, weil es das Gute ist, nicht weil willkürliche Belohnungen darauf gesetzt sind, die seinen flatterhaften Blick ehedem blofs heften und stärken sollten, die inneren besseren Belohnungen desselben zu erkennen.« *)

Lessing ist jedoch der Überzeugung, dafs diese Zeit der Vollendung nicht nur für die Menschheit, sondern für jeden einzelnen Menschen, für jede Menschenseele kommen mufs. »Eben die Bahn, auf welcher das Geschlecht zu seiner Vollkommenheit gelangt, mufs jeder einzelne Mensch (der früher, der später) erst durchlaufen haben.« **) Freilich erscheint ihm für dieses Durchlaufen bis zum Ziele ein Menschenleben zu kurz. »Aber«, meint er, »warum könnte jeder einzelne Mensch auch nicht mehr als einmal auf dieser Welt vorhanden gewesen sein?« ***) Ist es nicht möglich, dafs während eines jeden neuen Daseins der Mensch eine höhere Stufe der Vollkommenheit erreichen kann und sich dabei die Vervollkommnung des Einzelwesens in gleichem Verhältnisse wie die des Geschlechts vollzieht?

Lessing bezeichnet diese Lehre selbst als Hypothese; aber nichtsdestoweniger ist sie für seine Pädagogik von Bedeutung, weil sie seine Überzeugung von der unbegrenzten Entwicklungsfähigkeit des Menschen, der Grundvoraussetzung aller Erziehung, dartut und lehrt, dafs jeder einzelne Mensch berufen und befähigt ist, die höchsten Stufen menschlicher Entwicklung, sein Menschheitsideal zu erreichen, mindestens sich diesem unbegrenzt zu nähern. Hierin aber, in der eigenen Überzeugung des Menschen von der Möglichkeit, sich seinem Ideale zu nähern, liegt eben der Antrieb zu dem von Lessing so hoch veranschlagten Streben nach Vervollkommnung. Nur wo diese Überzeugung Platz gegriffen hat, kann ein solches Streben lebendig werden, ein Streben, das sich durch den langsamen Vorschritt nicht irre führen läfst, und nur vermöge solcher Überzeugung konnte sich Lessing berufen fühlen, den Zweiflern an der endlichen Vollendung zuzurufen: »Was habe ich denn zu versäumen? Ist nicht die ganze Ewigkeit mein?« *)

Die Aufklärung, insbesondere die gereifte sittliche Einsicht kann indessen nur dann ein Mittel zu unserer Vervollkommnung werden, wenn unser Wollen und Handeln durch unsere Einsicht beeinflufst wird. Es fragt sich somit: Ist nach Lessing eine Einwirkung der Erkenntnis auf den Willen möglich und kann sich der Mensch frei selbst bestimmen, kann er zwischen dem Guten und dem Bösen frei wählen?

Von einer absoluten psychischen Freiheit, nach welcher der Mensch unter gleichen Verhältnissen einmal so, das andere Mal aber ganz anders handeln könne, ohne dafs irgend ein anderer Grund vorhanden wäre, als das: »ich will!«, will Lessing nichts wissen; er äufsert sich im diesem Sinne gegen Jakobi: »Ich begehre keinen freien Willen; . . . aber ich bleibe ein ehrlicher Lutheraner und behalte den mehr viehischen als menschlichen Irrtum und Gotteslästerung, dafs kein freier Wille sei. . . .« **) Er bekennt vielmehr freudig seine Überzeugung von einer psychologischen, gesetzmäfsigen Determination. »Zwang und Notwendigkeit, nach welchen die Vorstellung des Besten wirket, wieviel willkommener sind sie mir, als kahle Vermögenheit, unter den nämlichen Umständen bald so, bald anders handeln zu können! Ich danke dem Schöpfer, dafs ich mufs, das Beste mufs. Wenn ich in diesen Schranken selbst soviel Fehltritte noch tue: was würde geschehen, wenn ich ganz allein mir überlassen wäre? einer blinden Kraft überlassen wäre, die sich nach keinen Gesetzen richtet, und mich darum nicht minder dem Zufalle unterwirft, weil dieser Zufall sein Spiel in mir selbst hat?« »Die kahle Vermögenheit, unter den nämlichen Umständen bald so, bald anders handeln zu können«, ist ihm keine Freiheit. Solcher Freiheit gegenüber erscheinen ihm Zwang und Notwendigkeit eine Wohltat, für die er dem Schöpfer dankt. Allerdings nicht der Zwang und die Notwendigkeit des Fatalismus. Ihm

*) Erziehung des Menschengeschlechts. § 85.
**) Ebendas. § 93.
***) Ebendas. § 94.

*) Erziehung des Menschengeschlechts. § 100.
**) Jacobis Werke. 1819. Teil IV. Abt. 1.

gilt Nathans Wort: »Kein Mensch mufs müssen.« Es sind vielmehr der Zwang und die Notwendigkeit, welche von der Vorstellung gewirkt werden: »was man für gut erkennt, das mufs man.« *) Die Vorstellung des Besten wirkt also auch das Beste. — Freilich ist auch dieser Zwang kein absoluter: man tut in seinen Schranken noch soviel Fehltritte; das ist eine Erfahrung, welche Lessing schon früh gemacht hat:

»Umsonst erhebt ihr mir des Willens freie Kraft!
Ich will, ich will — und doch bin ich nicht tugendhaft.
Umsonst erhebt ihr mir des Urteils streng Entscheiden.
Die Laster kenn ich all', doch kann ich alle meiden?
Hier hilft kein starker Geist, von Wissenschaft genährt,
Und Schlüsse haben nie das Bös' in uns zerstört.« **)

Zur Lösung des hier scheinbar vorliegenden Widerspruchs dient eine Stelle aus der Einleitung zu den Fragmenten (4. Beitrag, ein Mehreres aus den Papieren des Ungenannten). Bei dem ersten Stück: »Von Verschreiung der Vernunft auf den Kanzeln« kommt Lessing auch auf den Sündenfall zu sprechen. Adam war nach göttlichem Ebenbild geschaffen und sündigte doch, seine Vernunft blieb unwirksam. »Die Macht unserer sinnlichen Begierden, unserer dunklen Vorstellungen über alle noch so deutliche Erkenntnis ist es, welche zur kräftigsten Anschauung darin gebracht wird. Von dieser Macht berichtet die Mosaische Erzählung entweder die erste traurige Erfahrung, oder erteilt das schicklichste Beispiel. Faktum oder Allegorie: in dieser Macht allein liegt die Quelle aller unserer Vergehungen, die dem Adam, des göttlichen Ebenbildes unbeschadet, ebensowohl anerschaffen war, als sie uns angeboren wird. Wir haben in Adam alle gesündiget, weil wir alle sündigen müssen; und Ebenbild Gottes noch genug, dafs wir doch nicht eben nichts anderes tun, als sündigen; dafs wir es in uns haben, jene Macht zu schwächen, und wir uns ihrer ebensowohl zu guten als zu bösen Handlungen bedienen können.« *) Hier wird der deutlichen Erkenntnis, welche einen nötigenden Einflufs auf unser Wollen und Handeln ausübt, eine andere Macht entgegengestellt: die der »sinnlichen Begierden« und »dunkeln Vorstellungen«. Von der gröfseren oder geringeren Energie, mit welcher die eine oder die andere dieser Mächte auftritt, hängt es also ab, ob wir gut oder böse handeln. Die Übermacht der sinnlichen Begierden, der dunkeln Vorstellungen, bewirkt, dafs wir trotz der Erkenntnis des Guten dasselbe nicht immer tun. Aber das Ebenbild Gottes, das ist nach Lessing die von Gott dem Menschen verliehene Vernunft, ist doch noch soweit lebendig in uns, dafs wir auch etwas anderes tun können, als sündigen; es ist doch noch so stark, dafs wir die Fähigkeit haben, die Macht des Bösen zu schwächen, so dafs die deutliche Erkenntnis mehr und mehr zur Geltung kommt und unser Wollen und Handeln mehr und mehr beeinflufst. Es handelt sich somit im Menschen um einen dauernden Kampf zwischen den »sinnlichen Begierden« und »dunkeln Vorstellungen« einerseits und der klaren Erkenntnis des Guten, der sittlichen Einsicht andrerseits. Je mehr die klaren Vorstellungen sich erheben, desto mehr werden die sinnlichen Begierden einem zielbewufsten Wollen weichen müssen. Mit der Wiederholung des Sieges der klaren Vorstellungen über dunkle und die mit ihnen verbundenen Begierden wächst ihre Kraft und in demselben Verhältnis nimmt die der Begierden ab. So »haben wir es in uns, ihre Macht zu schwächen«; mit der sittlichen Einsicht wächst die Kraft zum sittlichen Handeln, mit der wachsenden Übereinstimmung beider wächst die innere Freiheit. So kann man sagen: nach Lessing ist der Mensch nicht frei, sondern er wird frei; Freiheit ist eben auch ein Ideal, dem der Mensch zustreben soll, und seine Entwicklung zur Freiheit bildet ebenfalls eine unendliche Reihe.

3. Lessings Erziehungsideal. Vollkommene Moralität ist jedoch ein Ideal, das nach menschlicher Voraussicht kein Sterblicher erreichen wird, wenn Lessing

*) Nathan der Weise.
**) Die Religion.

*) Ein Mehreres aus den Papieren des Ungenannten.

auch in prophetischem Tone auf das Kommen der Zeit der Vollendung hinweist; aber der Weg ist doch damit gewiesen, den die Menschheit zu wandeln hat. »Geh' deinen unmerklichen Schritt, ewige Vorsehung! Nur lafs mich dieser Unmerklichkeit wegen an dir nicht verzweifeln. — Lafs mich an dir nicht verzweifeln, wenn selbst deine Schritte mir scheinen sollten, zurückzugehen! — Es ist nicht wahr, dafs die kürzeste Linie immer die gerade ist.« *)

Gott führt die Menschheit diesem Ideale zu; und diese Führung betrachtet Lessing als eine Erziehung. Gott greift mit unmittelbaren Strafen und Belohnungen in die Geschicke der Menschheit ein; gibt dem menschlichen Geiste »Andeutungen« und »Fingerzeige«. So ist für den göttlichen Erzieher dieses allgemeine Menschheitsideal auch das Erziehungsideal.

Die Erziehung der ganzen Menschheit ist aber nur möglich durch Erziehung des einzelnen; das grofse langsame Rad, welches das Geschlecht seiner Vollkommenheit näher bringt, wird erst durch die kleineren schnelleren Räder in Bewegung gesetzt.**) Wenn nun für die gesamte Menschheit vollkommene Moralität das Ideal ist, so mufs jeder einzelne sich dasselbe Ideal aufstellen, denn nur dann, wenn jeder einzelne dieses Ideal zu erreichen sucht, ist Aussicht vorhanden, dafs die gesamte Menschheit sich ihm nähert. So ist denn auch für die Erziehung des einzelnen das Ideal gegeben: das Ideal, welches Gott der Menschheit gesteckt hat, ist auch das, welches für das Individuum gilt.

Das nächste Absehen des Erziehers mufs also auf das Individuum gerichtet sein, und so erscheint Lessing die Erziehungsarbeit an dem einzelnen als eine Teilarbeit an der Erziehung der Gesamtheit. Indem er damit die Erziehung des Individuums der des Geschlechtes einordnet, gibt er zugleich die Lösung des in neuerer Zeit schärfer hervortretenden Gegensatzes zwischen Individual- und Sozialpädagogik. Ein solcher Gegensatz besteht für Lessing nicht; die beste Erziehung des Individuums ist auch die kräftigste Förderung zur Erziehung der Gesamtheit.

*) Erziehung des Menschengeschlechts. § 91.
**) Ebendas. § 92.

4. Notwendigkeit der Erziehung. Wie eine göttliche Erziehung des Menschengeschlechts, so ist darum auch eine Erziehung des einzelnen notwendig. Allerdings ist Lessing der Überzeugung, die »Erziehung gibt dem Menschen nichts, was er nicht auch aus sich selbst haben könnte;« »viele« Kinder, die man für sich aufwachsen läfst, »bleiben ganz roh; einige bilden sich zum Erstaunen selbst.« *) Diese glücklicheren Einige beweisen ihm aber nichts gegen den Nutzen und die Notwendigkeit der Erziehung.**)

Das Kind der Erziehung wird auf jeden Fall eine höhere Entwicklungsstufe erreichen; zwar fängt es »mit langsamen aber sicheren Schritten an; es holt manches glücklicher organisierte Kind der Natur spät ein, aber es holt es doch ein, und ist alsdann nie wieder von ihm einzuholen.« ***)

5. Erziehungsmittel. Über die Mittel der Erziehung gibt uns Lessing in der »Erziehung des Menschengeschlechtes« Aufschlufs. Hier zeigt er »wie Gott vorerst eine unmittelbare Führung der Menschheit, zunächst seines auserwählten Volkes, übernimmt. Der göttliche Erzieher bezeugt sich ihm durch Wunder, welche er tut, durch Strafen und Belohnungen, welche er ihm angedeihen läfst, als der Gott seiner Väter. So schafft er sich Autorität, gründet jenen »heroischen Gehorsam, der Gottes Gesetze beobachtet, blofs weil es Gottes Gesetze sind« (§ 32), und weckt weiterhin die Liebe (§ 34), die das Gute erkennt, das es in seines Vaters Haus geniefst (§ 19). Es ist dies die unmittelbare Einwirkung der göttlichen Zucht.

Neben derselben her geht die göttliche Belehrung, der göttliche Unterricht, ein Unterricht, wie er »den Kenntnissen, den Fähigkeiten, den Neigungen dieses damaligen israelitischen Volkes, sowie der Bestimmung des künftigen vollkommen angemessen ist« (§ 23), ein Unterricht also, der sich all die Einschränkungen auferlegt, welche die noch kindliche Entwicklungsstufe des Zöglings bedingt, ohne den Weg und die Zugänge zu einem für eine höhere Entwicklungsstufe berechneten zu versperren, ein Unter-

*) Erziehung des Menschengeschlechts. § 4 und § 20.
**) Ebendas. § 92.
***) Ebendas. § 21.

richt, der die künftigen Entwicklungsstufen und das letzte Ziel fest im Auge behält.

Zucht und Unterricht sind somit nach Lessing die beiden Erziehungsmittel. Beiden liegt es ob, »Kräfte zu entwickeln« und »beizubringen«.*) Wenn man bei letzterem nur an den Unterricht, bei ersterem nur an die Zucht denkt, so würde man den Begriff zu eng und nicht im Lessingschen Sinne erfassen. Auch der Unterricht soll Kräfte entwickeln, intellektuelle und moralische, und auch die Zucht soll beibringen. Allerdings wendet sich der Unterricht vorwiegend an das Vorstellungsleben des Zöglings, die Zucht dagegen ist mehr unmittelbar auf das Wollen und Handeln gerichtet. Wenn dennoch die Darstellung des göttlichen Unterrichtes in der »Erziehung des Menschengeschlechtes« einen viel breiteren Raum einnimmt, als die Zucht, wenn Lessing auch in seinen übrigen Schriften auf ersteren viel häufiger zu sprechen kommt, als auf diese, so ist dies gegründet in seiner oben dargelegten Überzeugung von dem hohen Einflusse des Vorstellungslebens auf das menschliche Wollen und Handeln, in seiner Überzeugung, dafs »völlige Aufklärung« jene Reinigkeit des Herzens notwendig erzeuge, die das Gute um des Guten willen zu lieben fähig macht. Das Absehen des Unterrichts kann nach Lessing nur auf die Erziehung gerichtet sein, er kennt somit nur einen erziehenden Unterricht.

6. Der Unterricht. Welche Aufgabe stellt Lessing dem Unterricht? Bildung des Willens ist nach Lessings Anschauung nur möglich durch Bildung des Gedankenkreises; denn die dunklen Vorstellungen und Begierden, welche ein kräftiges sittliches Wollen verhindern, müssen durch klare und deutliche Vorstellungen und Begriffe verdrängt werden, damit diese dann Sittlichkeit erzeugen. Mit der blofsen Erregung von Affekten ist nichts getan; »ich kann nicht sehen, wie die Kunst, die Affekten zu erregen, von grofsem Nutzen sein könne, wenn man die Christen unterrichtet, wie sie ihren Wandel gebührend anzustellen haben.« **) Ein kräftig wirkender Verstand soll ausgebildet werden und zwar durch seine eigenste Tätigkeit, d. i. durch Nachdenken. Es ist darum nach Lessing der gröfste Fehler, »den man bei der Erziehung zu begehen pflegt«, »dafs man die Jugend nicht zum eigenen Nachdenken gewöhnt«.*) Denn nur durch Nachdenken werden »die Seelenkräfte ausgebildet«,**) »wird ein jeder Funke des Genies angefacht«,***) und »werden die Aussichten des Untergebenen erweitert«; »das grofse Geheimnis die menschliche Seele durch Übung vollkommen zu machen, bestehet einzig darin, dafs man sie in steter Bemühung erhalte, durch eigenes Nachdenken auf die Wahrheit zu kommen«.†) Darum ist es »schädlich«, »die historische Erkenntnis solcher Dinge, die man durch Nachdenken herausgebracht und ohne Nachdenken nicht recht begreifen kann, z. B. der in allen Wissenschaften demonstrierten Wahrheiten, der Meinungen und Hypothesen, die man angenommen, gewisse Erscheinungen zu erklären, wie nicht weniger derjenigen Sätze, die man durch künstliche Erfahrungen und sorgfältige Beobachtungen herausgebracht hat«, einfach dem Zöglinge zu überliefern. Wenn Wieland den Rat gibt, »aller trockner Abhandlungen, abstrakter Untersuchungen und scharfer Demonstrationen sich solange zu enthalten, bis die Untergebenen zu einer grofsen Reife des Verstandes gelangt sind«, so ist Lessing dagegen der Überzeugung, dafs die Untergebenen alsdann »zu dieser grofsen Reife des Verstandes nie gelangen werden«. Die Wahrheit will nach Lessing erarbeitet sein; nur eine solche stetige, eigene Arbeit nach Wahrheit vermag den Verstand zu schärfen und den menschlichen Geist vollkommen zu machen; nur solche selbsterarbeitete Wahrheit hat darum auch einen sittlichen Einflufs. Sie bleibt kein totes Wissen, sie drängt zu weiterem Forschen und führt zum Finden neuer Wahrheiten. »Wer richtig räsonniert, erfindet auch, und wer erfinden will, mufs räsonnieren können.« ††) Und wenn wir den, der schöpferisch Neues hervorbringt, der erfindet, ein Genie nennen, so verstehen wir auch, was Lessing meint, wenn er in der 5. Abhandlung über die

*) Erziehung des Menschengeschlechts. § 5.
**) XIII. Literatur-Brief.

*) XI. Literatur-Brief.
**) V. Abhandlung über die Fabel.
***) X. Literatur-Brief.
†) XI. Ebendas.
††) Dramaturgie. II.

Fabel sagt: »Gott gibt uns die Seele, aber das Genie müssen wir durch die Erziehung bekommen.«

Als Triebfedern zum eigenen Nachdenken, zum selbsttätigen Forschen nach Wahrheit nennt Lessing »Ehrgeiz und Neubegierde«, als Belohnung für dieselbe »das Vergnügen an der Erkenntnis der Wahrheit«.*) Ob Lessing hier dem sittlich zu verwerfenden Ehrgeiz das Wort reden will, dürfte zu bezweifeln sein. Denn wenn man von seinem eigenen Charakter, von seinem selbstlosen Forschen nach Wahrheit, dem er sein ganzes Leben widmete, aus schliefst, so ist wohl kaum anzunehmen, dafs er den Ehrgeiz als Triebfeder empfiehlt, dafs er ihn vielmehr nur als Triebfeder für die unterste Stufe des Wahrheitsstrebens nennt, zur Förderung des Forschungstriebes. Seinen eigenen sittlichen Anschauungen entsprechen vielmehr »Neubegierde« und »Vergnügen an der Wahrheit«. Hierdurch wird im Zögling jener Geisteszustand geschaffen, den man gemeinhin »Interesse« nennt. (S. d. Art.)

7. **Der Unterrichtsstoff,** welcher der Bildung des Zöglings dienen soll, ist zunächst die denselben umgebende Natur, in deren Kenntnisse und Verständnis er einzuführen ist.**) Zu dieser ersten, nach Lessing grundlegenden Stoffreihe kommt noch eine zweite, wenn man folgende (Lessingsche) Überlegung anstellt. Jeder Mensch wird auf einer bestimmten Entwicklungsstufe der Menschheit geboren und hat die Aufgabe, von dieser Stufe aus an der Weiterentwicklung seines Geschlechtes zum Vollkommneren hin mitzuarbeiten. Hinter ihm liegt aber schon eine Entwicklung von unzähligen Generationen, welche ein reiches Kulturgut, eine Summe von Erfahrungen und Erkenntnissen aufgehäuft hat. Zu demselben ist die Menschheit nicht immer auf geradem Wege gelangt, hat sich wohl lange auf Irrwegen umhergetrieben,***) ehe sie um eine kurze Strecke sich vorwärts bewegte. Unmöglich kann der einzelne Mensch alle diese Erfahrungen auf denselben Umwegen, auf welchen sie die Menschheit erwarb, noch einmal erwerben, wenn er seiner Aufgabe, an der Fortentwicklung derselben mitzuarbeiten, nachkommen will. Hier mufs die Überlieferung an Stelle der eigenen Erfahrung treten, eine Überlieferung allerdings nur von dem, was als Grundlage für den Weiterbau unentbehrlich ist; denn »man ist in Gefahr sich auf dem Wege zur Wahrheit zu verirren, wenn man sich um gar keine Vorgänger bekümmert; und versäumet sich ohne Not, wenn man sich um alle bekümmern will«.*) So hat denn der Unterricht die Aufgabe, dem Zögling bis zu einem gewissen Grade das von den Vorfahren erarbeitete Kulturgut zu übermitteln. Damit wird die Forderung Lessings erfüllt, dafs die Wesen der Welt eine Reihe ausmachen sollen, »in welcher jedes Glied alles dasjenige enthält, was die unteren Glieder enthalten, und noch etwas mehr«.**) Die Erwerbung des gegenwärtigen Kulturgutes hat daher die erste Stelle im Unterricht; aber sie ist nicht Selbstzweck, sondern nur eine Vorbedingung, um selbsttätig an der Kulturaufgabe der Menschheit, an ihrer geistigen und sittlichen Vervollkommnung mit- und weiterarbeiten zu können.

8. **Die Auswahl des Unterrichtsstoffes.** Das menschliche Wissen und Können ist nun freilich ein so gewaltig umfassendes, dafs es der einzelne nicht umspannen kann. Aber ebensowenig wie dies möglich ist, ist es auch notwendig. Nur das, was den Menschen in der Erreichung seines Menschheitsideales zu fördern vermag, nur das, was dem Erziehungszwecke dient, ist ein notwendiger Gegenstand des Unterrichts.

Die Überzeugung, dafs nicht jeder Unterrichtsstoff diesem Zwecke dient, hat Lessing schon sehr früh gewonnen. »Ich habe es in Meifsen schon geglaubt«, schreibt er bereits im Jahre 1750 an seinen Vater, »dafs man Vieles daselbst lernen mufs, was man in der Welt gar nicht brauchen kann, und jetzo sehe ich es noch viel deutlicher ein.«***) Doch gibt er über die Auswahl des geeigneten Unterrichtsstoffes nur wenige Andeutungen. In der Erziehung des Menschengeschlechtes spricht er von einem Elementarbuche, das die Auswahl dessen

*) XI. Literatur-Brief.
**) XI. Ebendas.
***) Erziehung des Menschengeschlechts. § 7.

*) Abhandlungen. I. Von dem Wesen der Fabel.
**) Christentum der Vernunft. § 17.
***) Brief vom 2. Febr. 1750.

enthält, was dem Kinde aus Wissenschaft und Kunst geboten werden soll. Auszuscheiden ist aus diesem Buche alles, was den Schüler auf dem Wege zu einer höheren Entwicklungsstufe »verspäten« würde; fehlen darf vieles, was für Erreichung dieser Stufe unnötig und gleichgültig ist; notwendig und darum nicht wegzulassen ist alles das, was ihm den Weg zu dieser höheren Stufe eröffnet. Ebenso wie das Erziehungsziel will Lessing auch die jeweilige Entwicklungsstufe und die Fähigkeiten des Zöglings sorgfältig berücksichtigt wissen; nur solche Stoffe sollen dem Kinde dargeboten werden, für deren Aufnahme die erforderlichen Fähigkeiten vorhanden sind; alles andere ist wegzulassen.

9. **Die Bearbeitung des Lehrstoffes** erscheint Lessing von besonderer Wichtigkeit. Denn es ist in der Erziehung nicht gleichgültig, »in welcher Ordnung sie die Kräfte des Menschen entwickelt«;*) es mufs eine gewisse Ordnung, ein gewisses Mafs gehalten werden. So liegt es speziell auch im Wesen des Unterrichtes, dafs die Arbeit am Zögling eine planmäfsige sei, planmäfsig in der Anordnung und planmäfsig in der Vermittlung des Lehrstoffes. Lessing sucht indessen diese Ordnung keineswegs in einer strengen Scheidung und Folge der einzelnen Disziplinen. »Wer mit den Wissenschaften ein wenig bekannt geworden,« sagt er, »der weifs, dafs es mit dieser eingebildeten Ordnung eine Grille ist. Alle Wissenschaften reichen sich einander Grundsätze dar, und müssen entweder zugleich, oder eine jede mehr als einmal getrieben werden.«**)

Für die Anordnung des Lehrstoffes ist ihm wegweisend einmal der Gang, den die Wissenschaften selbst in ihrer Entwicklung genommen haben, sodann die Stufe der geistigen Entwicklung des Zöglings, dem jene Stoffe zu vermitteln sind. Aller Wissensstoff ist ein Ergebnis des menschlichen Denkens und als solches in der Zeit entstanden. Es gibt Stoffe, auf welche der menschliche Geist alsbald, in der Zeit der Kindheit des Menschengeschlechtes, verfiel und die deshalb schon eine Bearbeitung von Jahrtausenden erfahren haben; und andere, denen er sich viel später zuwandte, deren Bearbeitung darum eine verhältnismäfsig neue ist und erst erfolgen konnte, nachdem jene älteren Stoffe eine gewisse Entwicklung erfahren hatten. Es baut sich so ein Wissensstoff auf dem andern auf und zweigt sich einer von dem andern ab, so dafs mit dem Fortgang der Zeit die Stoffe immer reicher und verschlungener werden. Jene ältesten Stoffe drängten sich dem Menschengeiste auf; den späteren mufste er suchend nachgehen; und je reicher, je verschlungener diese Stoffe werden, desto schwerer wird es dem menschlichen Geiste, sie zu überschauen und sich in ihnen zurechtzufinden. Denn nicht nur die einzelnen Wissenszweige mehren sich, sondern auch jeder einzelne Zweig gestaltet sich immer weiter aus, erfährt eine immer fortschreitende Entwicklung, aber niemals einen völligen Abschlufs.

Aber auch der menschliche Geist, oder besser, dessen Träger, die menschliche Seele, ist nach Lessing ebenso wie jedes andere Wesen der Entwicklung unterworfen, einer Entwicklung, welche mit jener Entwicklung und Ausgestaltung des Wissensstoffes gleichen Schritt hält, weil beide sich wechselseitig bedingen. Die Seele ist unendlicher Vorstellungen fähig, aber sie erlangt dieselben nicht auf einmal, sondern nach und nach in einer unendlichen Reihe von Zeit.*) In der Erziehung des Menschengeschlechtes gibt uns Lessing die Darstellung der Entwicklung auf einem Gebiete der Erkenntnis, und zwar dem für die Menschheit höchsten, dem religiös-sittlichen, unter steter Bezugnahme auf die ihr parallel gehende Entwicklung des Menschengeistes. Er unterscheidet drei Stufen der Entwicklung (Kulturstufen im eigensten Sinne des Wortes), ein dreifaches Alter der Welt (§ 88): das des Judentums, das des Christentums und das des »neuen ewigen Evangeliums«. Diese drei Kulturstufen hat nach Lessing nicht nur die Menschheit, die Menschenseele in ihrer Gesamtheit, sondern auch jeder einzelne, jede einzelne Menschenseele zu durchleben. »Eben die Bahn, auf welcher das Geschlecht zu seiner Vollkommenheit gelangt, mufs jeder ein-

*) Erziehung des Menschengeschlechts. § 5.
**) X. Literatur-Brief.

*) Dafs mehr als fünf Sinne für den Menschen sein können. § 2.

zelne Mensch (der früher, der später) erst durchlaufen haben.«*) Der Auffassung, daſs dieses in einem Menschenleben, in einer Daseinsperiode zu geschehen habe, begegnet Lessing alsbald mit dem Einwurf: »In einem und eben demselben Leben durchlaufen haben? Kann er in eben demselben Leben ein sinnlicher Jude und ein geistiger Christ gewesen sein? Kann er in eben demselben Leben beide überholt haben? Das wohl nun nicht! — Aber warum könnte jeder einzelne Mensch auch nicht mehr als einmal auf dieser Welt vorhanden gewesen sein?« »Warum sollte ich nicht so oft wiederkommen, als ich neue Kenntnisse, neue Fertigkeiten zu erlangen geschickt bin? Bringe ich auf einmal soviel weg, daſs es der Mühe wiederzukommen etwa nicht lohnet?« (§ 98.) Hier begegnen wir der Lessing eigentümlichen Kulturstufentheorie, nach welcher die einzelne Menschenseele auf den verschiedenen Kulturstufen immer wieder in die Erscheinung tritt, um so allmählich mit der Menschheit sich zur höchsten Vollkommenheit zu entwickeln.

Diese Theorie, von Lessing selbst als Hypothese bezeichnet, scheint zunächst für unsere Frage ohne Bedeutung zu sein. Fassen wir indessen die Form ins Auge, in welcher Lessing die andere Auffassung, daſs jede einzelne Menschenseele in ein und demselben Leben jene Kulturstufen zu durchleben habe, ablehnt, so erscheint sie auſsergewöhnlich vorsichtig, fast zögernd. Der Parallelismus zwischen der Entwicklung des Individuums und der der Menschheit hatte sich ihm so unwiderstehlich aufgedrängt, daſs auf ihm die ganze Ausführung in der Erziehung des Menschengeschlechtes beruht. Als das Volk Gottes »noch so völlig in seiner Kindheit« war, war es noch »ungeschickt zu abgezogenen Gedanken« und nur einer Erziehung fähig, »die dem Alter der Kindheit entspricht«,**) einer »Erziehung durch unmittelbare sinnliche Strafen und Belohnungen«. Erst »im Knabenalter des Menschengeschlechts wird es zur Aufnahme abstrakter Gedanken, wie »der Lehre von der Unsterblichkeit der Seele« fähig.***) Unter direkter Bezugnahme

*) Erziehung des Menschengeschlechts. § 93.
**) Ebendas. § 16.
***) Ebendas. § 55, 67, 71.

auf die Menschheit spricht er von den »schmeichelnden Aussichten«, die dem Jünglinge »eröffnet werden«,*) um ihn zum Manne zu erziehen, und bezeichnet als Mannesalter der Menschheit selbst jenes »dritte Zeitalter«,**) des »ewigen Evangeliums«.***) Dieses Zeitalter ist noch nicht angebrochen, die Erziehung des Menschengeschlechtes ist noch nicht beendet.

Wenn Lessing auf diesen Parallelismus zwischen der Entwicklung des einzelnen und der der Menschheit seine ganze von ihm so wichtig gehaltene Schrift aufbauen konnte, so muſste er ihm mehr als bloſses Bild sein. Die ältesten Kulturverhältnisse als die einfachsten erscheinen ihm offenbar als die dem noch unentwickelten kindlichen Geiste angemessensten und spätere erst dann für geeignet, wenn der Geist des Kindes durch Beherrschung jener älteren für die folgenden apperzeptionsfähig geworden ist. Wir dürfen darum wohl kaum daran zweifeln, daſs, wenn Lessing einen Lehrplan aufzustellen gehabt hätte, jener Parallelismus für ihn bei der Anordnung des Lehrstoffes maſsgebend gewesen sein würde, daſs er seine Schüler durch die wichtigsten Kulturepochen der Menschheit hindurch zum Verständnis der Gegenwart geführt haben würde. So hat Lessing schon vor mehr als 100 Jahren den Grundgedanken zu einer pädagogischen Theorie gegeben, die erst in den letzten Jahrzehnten bei der Aufstellung des Lehrplanes weitere Ausgestaltung gefunden hat.

Daſs dem kindlichen Geiste nur Stoffe geboten werden, welche seiner jeweiligen Entwicklungsstufe angemessen sind, wird von Lessing mehrfach ohne Rücksicht auf seine oben dargelegten Grundgedanken für die Anordnung des Lehrstoffes betont. Beim Unterricht soll ein regelmäſsiger, stufenweiser Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren†) beobachtet werden. Vor allem darf keine Übereilung stattfinden, denn wollte man dem Kinde Dinge offenbaren, »welchen seine Vernunft noch so wenig gewachsen« ist, man wäre »ein eitler Pädagoge, der sein Kind lieber übereilen und mit ihm prahlen, als gründlich

*) Erziehung des Menschengeschlechts. § 83.
**) Ebendas. § 89.
***) Ebendas. § 86.
†) 108. Literatur-Brief.

unterrichten will«.*) Andrerseits will Lessing aber auch keinen unnötigen Aufenthalt; »jedes Elementarbuch ist nur für ein gewisses Alter. Das ihm entwachsene Kind länger, als die Meinung gewesen, dabei zu verweilen, ist schädlich. . . . Ein besserer Pädagoge muſs kommen, und dem Kinde das erschöpfte Elementarbuch aus den Händen reiſsen.« **)

Zu beginnen hat nach Lessing der Unterricht mit den Elementen alles Wissens, mit den einfachsten Anschauungen. »Die Sinne und das Gedächtnis müssen . . . . beschäftiget sein, bevor man Witz und Beurteilungskraft gebrauchen kann. Daher ist es in der Natur der Seele gegründet, daſs in Ansehung solcher Dinge die historische Kenntnis den Grund legen muſs . . . .,« darum sollte man »mit der Geschichte der Natur den Anfang machen, und diese allen Vorlesungen in der ersten Klasse zum Grunde legen. Sie enthält den Samen aller übrigen Wissenschaften, sogar die moralischen nicht ausgenommen.« ***)

Auch für das Nebeneinander der Unterrichtsstoffe verlangt Lessing eine bestimmte Anordnung. Sie wird ebenfalls bestimmt durch den Stoff selbst, durch die Natur des kindlichen Geistes und durch den Erziehungszweck.

Ob Lessing auch für das Nebeneinander des Lehrstoffes einen bestimmten Plan innegehalten wissen will, ist nicht zu entscheiden. Jedoch verlangt er, daſs die Unterrichtsstoffe nicht »getrennt werden«,†) denn »alle Wissenschaften reichen einander Grundsätze dar«;††) sie müssen deshalb, entweder zugleich oder eine jede mehr als einmal getrieben werden. Der Schüler muſs »beständig aus einer Scienz in die andere hinübersehen« †††) können. Denn nur so vermögen die Erkenntnisse aus den verschiedenen Wissensgebieten sich zu einem einheitlichen Ganzen zu verschlingen, zu einem geschlossenen Gedankenkreise, der auf das Wollen und Handeln einen Einfluſs auszuüben vermag. Dieser aus dem Erziehungszwecke entlehnte Grund für eine Konzentration des Wissensstoffes ist Lessing durchaus nicht entgangen. »Eine jede Wissenschaft, in ihrem engen Bezirke eingeschränkt, kann weder die Seele bessern, noch den Menschen vollkommener machen.« *) Das aber soll sie und sie kann es nur als Teil eines geordneten, festgeschlossenen Gedankengefüges.

10. Die Durcharbeitung des Lehrstoffes. Einen ganz besonderen Wert legt Lessing, wie bereits bemerkt, auf das Selbstsehen, Selbsterfahren, Selbsterarbeiten des Lehrstoffes gegenüber der zu seiner Zeit noch allgemein üblichen Art, alles Wissen sich aus Büchern zu erwerben. »Der aus Büchern erworbene Reichtum fremder Erfahrung heiſst Gelehrsamkeit. Eigene Erfahrung ist Weisheit. Das kleinste Kapital von dieser ist mehr wert, als Millionen von jener.« **) Er schätzt darum auch die »künstliche Erfahrung« ***) und versteht hierunter jedenfalls solche, welche durch besonders zu diesem Zwecke getroffene Veranstaltungen (Experimente) gewonnen werden. Aller Unterricht soll durch Stoff und Methode den Zögling fähig machen, auf eigene Hand Erfahrungen zu sammeln. Aus diesem Grunde scheint er auch der sog. Sokratischen Lehrart besondere Bedeutung beizumessen. Im 11. Literatur-Briefe, wo er dieselbe ausführlich bespricht, wendet er sich gegen die Auffassung Wielands, der dieser Methode »um ihrer Leichtigkeit und Anmut« willen den Vorzug »vor allen trockenen Abhandlungen, abstrakten Untersuchungen und scharfen Demonstrationen« gibt und ihr die Fähigkeit zuschreibt, in leichtem Spiel der Seele Wahrheiten zuzuführen. Lessing sieht das Wesen und die Bedeutung dieser Methode in anderen Momenten. »Was tut Sokrates anders«, sagt er, »als daſs er alle wesentlichen Stücke, die zu einer Definition gehören, durch Fragen und Antworten herauszubringen, und endlich auf eben die Weise aus der Definition Schluſsfolgen zu ziehen sucht? Seine Definitionen sind durchgehends richtig; und wenn seine Beweise nicht immer die strengste Probe aushalten, so sieht man wenigstens, daſs es mehr ein

*) Erziehung des Menschengeschlechts. § 17.
**) Ebendas. § 51 u. 53.
***) 11. Literatur-Brief.
†) Ebendas.
††) 10. Ebendas.
†††) 5. Abhandlung über die Fabel.

*) 10. Literatur-Brief.
**) Selbstbetrachtungen, Einfälle und kleine Aufsätze.
***) 11. Literatur-Brief.

Fehler der Zeiten, in welchen er lebte, als eine Vernachlässigung und Geringschätzung der trockenen Untersuchung von seiten des Philosophen gewesen. Zu unseren Zeiten kann die Sokratische Lehrart mit der Strenge der jetzigen Methode auf eine so geschickte Art verbunden werden, dafs man die allertiefsinnigsten Wahrheiten herausbringt, indem man nur richtige Definitionen aufzusuchen scheint.« Ein solches Herausarbeiten erscheint Lessing unerläfslich, wenn vermieden werden soll, dafs der Zögling sich angewöhnt, »überall mit unzulänglichen Begriffen und mit dem halbigen Verständnisse der Kunstwörter zufrieden zu sein«.*) Das Wesen der Definition besteht in der Abstraktion; und diese abstrahierende Tätigkeit ist es überhaupt, der Lessing einen grofsen Wert beilegt. Der Zögling soll darum immer das, was er heute lernte, mit dem, was er gestern bereits wufste, in der Geschwindigkeit vergleichen, aus einer Scienz in die andere hinübersehen; soll durch diese Vergleichung auf Wahrheiten zu kommen suchen, die ihm noch nicht gesagt worden, soll lernen, sich leicht von dem Besonderen zum Allgemeinen zu erheben, bei jedem Vorfalle nach dem Grunde zu fragen und sich allgemeine Regeln zu bilden. Denn »nur die Fertigkeit«, schreibt er im 10. Literatur-Brief, »sich bei einem jeden Vorfalle schnell bis zu allgemeinen Grundwahrheiten zu erheben, nur diese bildet den grofsen Geist, den wahren Helden in der Tugend und den Erfinder in Wissenschaften und Künsten.« Zu der Erkenntnis des »Wie?« soll sich überall das »Warum?« gesellen. Wir sind von Natur weit begieriger, das Wie, als das Warum zu wissen. Hat man uns nun unglücklicherweise gewöhnt, diese beiden Arten der Erkenntnis zu trennen; hat man uns nicht angeführt, bei jeder Begebenheit auf die Ursache zu denken, jede Ursache gegen die Wirkung abzumessen, und aus dem richtigen Verhältnis derselben auf die Wahrheit zu schliefsen: so werden wir sehr spät aus dem Schlummer der Gleichgültigkeit erwachen, in welchen man uns eingewiegt hat. Die Wahrheiten selbst verlieren in unseren Augen all ihre Reizungen, wo wir nicht etwa bei reiferen Jahren von selbst angetrieben werden, die Ursachen der erkannten Wahrheiten zu erforschen.« *)

Und wie Lessing die Fähigkeiten geübt wissen will, von den Einzelerscheinungen zu allgemeinen Wahrheiten sich zu erheben, so auch die andere, jene allgemeinen Wahrheiten auf einzelne Fälle zurückzuführen und auf sie anzuwenden. Dieses »Prinzip der Reduktion«, wie er es nennt, erscheint ihm darum so wichtig, weil hierdurch der Schüler erst lernt, mit seinen Begriffen zu arbeiten, sie anzuwenden, den Gedankenverlauf schnell und glatt vor sich gehen zu lassen; es erscheint ihm darum so wichtig, weil es »allen Erfindern überhaupt das allergeläufigste sein mufs«. Nur dieses Anwenden der erkannten allgemeinen Wahrheiten auf besondere Fälle kann jene Wahrheiten fruchtbar machen; es führt zu neuen Kombinationen, wie sie der Erfinder nötig hat, und ist im stande, das Wollen und Handeln zu bestimmen. Das aber ist das Ziel, welches der Unterricht nie aus dem Auge zu verlieren hat, denn es ist die Aufgabe der Wissenschaft, »die Seele zu bessern und den Menschen vollkommener zu machen«.**)

Abstraktion und Reduktion machen Lessing den Unterricht erst fruchtbar und stellen ihn in den Dienst der Erziehung. Er wendet sich daher mit scharfen Worten gegen Wieland, der in seinem »Erziehungsplan« die Ontologie ganz übergeht und »an mehr als einer Stelle eine gänzliche Verachtung derselben verrät«. »Hier«, sagt Mendelssohn, den Lessing für sich sprechen läfst, »möchte ich ihn wohl fragen, ob er jemals den Baco gelesen? Ob er gesehen, wie sehr dieser Weltweise eine Wissenschaft erhebt, in welcher die allgemeinen Gründe aller menschlichen Erkenntnis gelehrt werden? Ob er eine bessere Seelenübung kenne, als wenn man junge Leute bald aus besondere Wissenschaften allgemeine fruchtbare Wahrheiten abstrahieren, bald allgemeine Wahrheiten auf besondere Fälle mit Nutzen anwenden lehret, und

*) Berliner privileg. Zeitung. 15. Mai 1751. Rezension vom »Schauplatz der Natur«.

*) 11. Literatur-Brief.

**) Wie Lessing dieses Prinzip der Reduktion in der Praxis angewendet wissen will, können wir aus der 5. Abhandlung über die Fabel ersehen, wo er es für das Finden und Erfinden von Fabeln in Anwendung bringt.

ihnen dadurch alle ihre Fähigkeiten erhöhet, den Verstand aufkläret, und den Weg zu grofsen und nützlichen Erfindungen bahnet.« *)

So besteht denn Lessings Unterrichtsgang aus drei Teilen: zuerst wird dem Zögling das Neue dargeboten, dann folgt die Erarbeitung des begrifflichen Materiales und endlich wird die Anwendung des Erlernten geübt.

Für die gesamte Unterrichtsarbeit fordert Lessing vor allem die Weckung der Aufmerksamkeit des Zöglings und Gewöhnung an eine willkürliche, dem Willen unterworfene. Das Gegenteil der Aufmerksamkeit, die Zerstreuung, ist nach ihm kein Gebrechen der Seele, dem nicht durch ernste Bemühungen abgeholfen werden könnte. Sie ist mehr üble Angewohnheit als natürliche Verwahrlosung. »Sind wir nicht Meister unserer Aufmerksamkeit? Haben wir es nicht in unserer Gewalt, sie anzustrengen, sie abzuziehen, wie wir wollen? Und was ist die Zerstreuung anders, als ein unrechter Gebrauch unserer Aufmerksamkeit? Der Zerstreute denkt, und denkt nur das nicht, was er seinen itzigen sinnlichen Eindrücken zufolge, denken sollte. Seine Seele ist nicht entschlummert, nicht betäubt, nicht aufser Tätigkeit gesetzt, sie ist nur anderwärts tätig. Aber so gut sie dort sein kann, so gut kann sie auch hier sein; es ist ihr natürlicher Beruf, bei den sinnlichen Veränderungen ihres Körpers gegenwärtig zu sein; es kostet Mühe, sich dieses Berufes zu entwöhnen, und es sollte unmöglich sein, ihr ihn wieder geläufig zu machen?« **)

11. Lessings spezielle Unterrichtslehre. Wie Lessing sich den Betrieb der einzelnen Unterrichtsfächer gedacht hat, darüber finden sich in seinen Schriften nur wenige Andeutungen. Er erwähnt den historischen, den naturkundlichen, den Sprach- und den Religionsunterricht. Die historischen Wissenschaften zerfallen nach Lessing in die eigentliche Weltgeschichte und die Geschichte der menschlichen Geistesentwicklung. Jede von diesen beiden Arten will Lessing ihrem eigentümlichen Inhalte entsprechend behandelt wissen. — Welch grofsen Wert er der Geschichte überhaupt beilegt, finden wir schon in einer 1751 erschienenen Rezension *) ausgesprochen. Es heifst dort: »Ohne die Geschichte bleibt man ein unerfahrenes Kind. Und ohne die Geschichte der Weltweisheit insbesondere, welche nichts als die Geschichte des Irrtums und der Wahrheit ist, wird man die Stärke des menschlichen Verstandes immer mehr schätzen lernen; man wird ewig ein aufgeblasener Sophiste bleiben, der, in seine Grillen verliebt, der Gewifsheit im Schofse zu sitzen glaubt; man wird stündlich der Gefahr ausgesetzt sein, von unwissenden Prahlern hintergangen zu werden, welche nicht selten das neue Entdeckungen nennen, was man schon vor etlichen tausend Jahren gewufst und geglaubt hat.« — Lessing hat hier in erster Linie die Geschichte der Philosophie im Auge, dann aber auch die der übrigen Wissenschaften. Was diese bieten, das hat man »durch Nachdenken herausgebracht«, und ohne Nachdenken kann man dasselbe nicht begreifen. Die Ergebnisse dieser Wissenschaften dürfen dem Zögling darum nicht einfach geboten werden, er soll ihre Kenntnis selbst finden; die kindliche Seele soll dadurch vollkommen gemacht werden, »dafs man sie in steter Bemühung erhalte, durch eigenes Nachdenken auf die Wahrheit zu kommen«. Eine rein historische Darbietung dieser Geisteswissenschaften ist für die Kinder verderblich; denn bringt man .... der Jugend die historische Kenntnis (der Geisteswissenschaften) »gleich anfangs bei, so schläfert man ihre Gemüter ein; die Neubegierde wird zu frühzeitig gestillt, und der Weg, durch eigenes Nachdenken Wahrheiten zu finden, wird auf einmal verschlossen.« **) Anders ist es mit der Kenntnis der geschehenen Dinge, der Weltgeschichte, der Geschichte der Länder und Völker. Diese will Lessing durch einfache Darbietung und Überlieferung gelehrt wissen, weil sie nicht aus dem Geiste heraus entwickelt werden kann. »Die historische Kenntnis der geschehenen Dinge ... kann durch keine Anstrengung des Genies herausgebracht oder gefunden

*) 10. Literatur-Brief.
**) Dramaturgie I, 28.

*) Berlinische privilegierte Zeitung 29. VI. 1751. Rezension über »Brucker, Anfangsgründe der philosophischen Geschichte«.
**) 11. Literatur-Brief.

werden; die Sinne und das Gedächtnis müssen hier beschäftiget sein, bevor man Witz und Beurteilungskraft gebrauchen kann.« *) Er wendet sich damit gegen eine Übertreibung der heuristischen Methode, gegen den Versuch, die Geschichte mit den Schülern herauszuklügeln. Lessing steht hier auf demselben Standpunkt wie Pestalozzi, der eine solche Unterrichtsweise mit den drastischen Worten geifselt, dafs selbst der Adler den Vögeln keine Eier aus dem Neste nimmt, wenn diese keine hineingelegt haben.

Dem naturkundlichen Unterricht weist Lessing einen wichtigen Platz zu Beginn des gesamten Unterrichtes zu. Da Lessing, wie bereits dargelegt, eigener Erfahrung und eigener Anschauung ganz besonderen Wert beimifst, so dürfte der seinerzeit noch meist beliebte Unterricht aus Büchern wohl kaum seinen Ansichten entsprochen haben. Sein naturkundlicher Unterricht würde vielmehr ein durchweg auf eigener Erfahrung, auf eigener Anschauung begründeter gewesen sein. Er verlangt »sorgfältige Beobachtung«, und da, wo sich die Anschauung nicht ungesucht von selbst bietet, will er den Schüler »künstliche Erfahrungen«, d. h. Experimente usw. machen lassen. Es entspricht dies durchaus dem treibenden Gedanken seiner Pädagogik, nach dem der Zögling durch eigenes Forschen sich und sein Wissen und Können bilden soll.

Den Sprachunterricht hat Lessing nur an zwei Stellen erwähnt. Wenn man die Regeln für den Briefstil für den Stil überhaupt gelten läfst, so fordert Lessing für die schriftliche Darstellung Einfachheit, Natürlichkeit, Klarheit und Wahrheit. Er schliefst sich der Gellertschen Regel, »Schreibe wie du redest, so schreibst du schön«, vollkommen an und führt sie noch etwas aus: »Die ganze Kunst schöne Briefe zu schreiben ist die, dafs man sie ohne Kunst schreiben lernt. Allein wieviel seltene Eigenschaften setzt diese Vermeidung der Kunst voraus? Gesunde Ordnung im Denken, lebhafter Witz, Kenntnis der Welt, ein empfindliches Herze, Leichtigkeit des Ausdruckes sind Dinge, die den Deutschen weniger fehlen würden, wenn man sie in Schulen lernen könnte.« **) — Im Fremdsprachunterricht scheint Lessing durch die neue von Ratichius und Comenius ausgehende Strömung beeinflufst zu sein. Er empfiehlt in einer Rezension für den Fremdsprachunterricht zur Lektüre Stücke mit wertvollem Inhalt, äufsert auch seinen Beifall zu dem Vorschlage, die Vergleichung von Übersetzungen mit dem Urtexte vorzunehmen.« *)

Ausführlicher hat sich Lessing über die Religion und den Religionsunterricht geäufsert. Keine der damaligen Strömungen konnte ihn befriedigen. Er polemisierte in gleicher Weise gegen die Wittenberger Orthodoxie, wie gegen den »neumodischen Glauben« und die englischen und französischen Deisten und Aufklärer. Doch ist die Abneigung gegen diese drei Richtungen graduell verschieden. »Was gehen mich die Orthodoxen an?« sagte er (in einem Briefe an seinen Bruder vom 8. IV. 1773). »Ich verachte sie ebensosehr, als Du; nur verachte ich unsere neumodischen Geistlichen noch mehr, die Theologen viel zu wenig und Philosophen lange nicht genug sind.« Er zieht nur darum die alte orthodoxe Theologie der neueren vor, weil jene mit dem gesunden Menschenverstand offenbar streite, diese aber ihn lieber bestechen möchte. Er verträgt sich mit seinem offenbaren Feinde, um nur gegen die heimlichen auf der Hut zu sein. Die Orthodoxie konnte seinen hellen Verstand nicht befriedigen; auch in der Theologie soll ihm der Verstand Aufklärung bringen; er war auch hier ein Aufklärer, aber in ganz anderer Weise als die grofse Zunft derselben. »Er drang auf Vereinfachung der Religion, auf die Unterscheidung ihres wesentlichen und ewigen Kernes von ihren historischen und dogmatischen Äufserlichkeiten. Und er fand diesen Lebenskern in dem praktischen Christentum; das ist der Grundgedanke seiner Theologie, den er in seinen ersten Jugendschriften schon völlig klar ausgesprochen hat, der in seinem »Freigeist, in seinem Nathan, als in seinem Testamente niedergelegt ist. Und das war es ja, was die Aufklärer im Grunde auch wollten! Aber er war zugleich unter allen Aufklärern der einzige, der diesen Namen

*) 11. Literatur-Brief.

**) Berlin. privil. Zeitung 8. V, 1751. »Gellert, Briefe.«

*) Ebendas. 19. XI, 1754. »Cours complet de la langue française distribué par exercices etc.« par Mr. Mauvillon.

wirklich verdiente, der aufklärte ohne zu verflachen, der vereinfachte ohne zu verkürzen, der reinigte ohne die Wahrheitsschätze zu verschleudern. Er war der einzige, der die Vernunft wirklich zu Ehren gebracht, das leuchtende Vorbild des Rationalismus für alle Zeiten.« *)

Auch die religiöse Erkenntnis ist nach Lessing, wie alles in der Welt, einer beständigen Entwicklung zum Vollkommneren hin unterworfen. In der »Erziehung des Menschengeschlechtes«, seinem theologischen Testament, zeichnet er uns mit scharfen Strichen den Entwicklungsgang und unterscheidet drei Entwicklungsstufen: die des Judentums, die des Christentums und die noch ausstehende des ewigen Evangeliums. In ausführlicher Weise schildert er uns die allmähliche Vervollkommnung der religiösen Erkenntnis, die allmählich sich veredelnden Begriffe von Gott (§ 41) und die mit ihnen sich veredelnden Beweggründe für die moralischen Handlungen des Menschen (§ 55). Jede höhere Erkenntnis aber setzt die vorausgehende Erwerbung derjenigen voraus, auf welcher sie beruht. Erst nachdem das Judentum eine gewisse Vollkommenheit erreicht hatte, konnte aus ihm, wie aus seiner Wurzel, das Christentum herauswachsen, konnte der bessere Pädagoge kommen, der dem Kinde das erschöpfte Elementarbuch aus den Händen nahm. Aber auch die christliche Erkenntnis sieht Lessing einer stetigen Entwicklung zum Vollkommneren hin unterworfen; die geoffenbarten Lehren des Christentums sollen sich allmählich zu Vernunftwahrheiten ausbilden; das Unwesentliche soll fallen und nur das Wesentliche bleiben, dieses aber an Stärke und Klarheit immer zunehmen.

Lessing steht also dem Christentum durchaus nicht negativ gegenüber; er verlangt nur Betonung des innersten Kernes. Es liegt in dieser Auffassung begründet, dafs Lessing nicht am Buchstaben der heiligen Schrift hängen bleiben kann; er will sie aus ihrem Sinn und unter Berücksichtigung der Entstehungszeit der einzelnen Teile erklärt wissen. Die heilige Schrift bietet ihm gewissermafsen die Entwicklungsgeschichte der religiösen Erkenntnis bis auf die Zeit der ersten Jahrhunderte nach Christo; sie enthält zwar mehr als zur Religion gehört, *) aber in diesem Mehreren sind nicht eben auch Einwürfe gegen den Geist derselben und gegen die Religion. Denn die Religion war, ehe die Bibel war, und das Christentum, ehe Evangelisten und Apostel geschrieben hatten. So mufs es auch möglich sein, dafs alles, was die Evangelisten und Apostel geschrieben haben, wiederum verloren ginge und die von ihnen gelehrte Religion doch bestünde. Denn die Religion ist nicht wahr, weil die Evangelisten und Apostel sie lehrten, sondern sie lehrten sie, weil sie wahr ist. Aus ihrer inneren Wahrheit müssen die schriftlichen Überlieferungen erklärt werden und alle schriftlichen Überlieferungen können ihr keine innere Wahrheit geben, wenn sie keine hat. **) Mit diesen Sätzen, will er die Bibel »mit Eins unzähligen Einwürfen und Spöttereien entziehen, und in die aufgegebenen Rechte alter Urkunden wieder einsetzen, denen man Ehrerbietung und Schonung schuldig ist.« Wie die alttestamentlichen Schriften das erste, so sind die neutestamentlichen das zweite, das bessere Elementarbuch religiöser Erkenntnis für das Menschengeschlecht. Und es ist nötig, dafs vorerst jedes Volk dieses Buch für das non plus ultra seiner religiösen Erkenntnis halten mufs. Vorerst soll es non plus ultra sein; aber der sich immer mehr läuternden Erkenntnis wird auch die Bibel nicht für immer in ihrem ganzen Umfang das non plus ultra der religiösen Wahrheit sein; der wesentliche ewige Kern wird bleiben; die historischen und dogmatischen Äufserlichkeiten müssen im Laufe der künftigen Entwicklung ausgeschieden werden.

Auf Grund dieser Anschauungen steht Lessing in direktem Gegensatz zu den von den Orthodoxen einerseits und den Aufklärern andrerseits gemachten Vorschlägen für den Religionsunterricht. Die Orthodoxen sehen in dem Einprägen der Dogmen die höchste Aufgabe desselben; ja oft begnügten sie sich damit nicht, sondern »redeten von Hadersachen und zogen in ihre Katechismen die schwersten Lehren

*) Schwarz, Lessing als Theolog.

*) Axiomata. I.
**) Ebendas. II—X.

und Streitsätze hinein, so dafs der Katechismusunterricht eine gelehrte Dogmatik und Polemik wurde«*); die Richtung auf den Willen, auf die moralische Vervollkommnung des Schülers ging vollständig verloren. Einen derartigen rein dogmatischen Religionsunterricht kann Lessing nicht als richtig anerkennen. Andrerseits aber geht aus seiner scharfen Verurteilung des Wielandschen Lehrplanes hervor, dafs er das Dogma nicht vollständig aus dem Unterricht verweist; ist es ihm doch der Ausdruck einer jeweiligen Entwicklungsstufe religiöser Erkenntnis. Bei aller Betonung des praktischen Elementes der Religion macht er es doch Wieland geradezu zum Vorwurf, dafs er aus dem Inhalte der Dogmatik überhaupt nichts mache, und die Religion blofs als eine erhabene Moral gelehrt wissen wolle, und wendet sich damit gegen eine Hauptforderung der Aufklärer. Mit nicht geringerer Schärfe aber verurteilt er ein anderes Bemühen dieser Richtung, welches sich in einem Verwässern der religiösen Dogmen äufserte. Ein Beispiel dieser Art Unterricht findet er in einem Aufsatze des vom Hofprediger Cramer in Kopenhagen herausgegebenen »Nordischen Aufsehers«, in dem Arthur Ironside seine ihm von seinem Vater Nestor Ironside zu teil gewordene Erziehung schildert. Dort heifst es: »Seine feinsten Anmerkungen über die beste Art der Erziehung hat er (Ironside) in die Geschichte seiner eigenen Erziehung gebracht ..., in welcher aber vielleicht nicht alle Leser die ekeln Umschweife billigen möchten, mit welchen ihm sein Vater die ersten Gründe der Moral und geoffenbarten Religion beigebracht hat. Er erzählt z. E. als ihn sein Vater mit den Lehren der Notwendigkeit und dem Dasein eines Erlösers der Menschen und einer Genugtuung für sie bekannt machen wollen: so habe er auch hier der Regel, von dem Leichten und Begreiflichen zu dem Schweren fortzugehen, zu folgen gesucht, und sei einzig darauf bedacht gewesen, ihn Jesum erst blofs als einen frommen und ganz heiligen Mann, als einen zärtlichen Kinderfreund, lieben lernen.« »Allein ich fürchte sehr«, meint hierzu Lessing, »dafs strenge Verehrer der Religion mit der gewaltsamen Ausdehnung dieser Regel nicht zufrieden sein werden. Oder sie werden vielmehr nicht einmal zugeben, dafs diese Regel hier beobachtet worden. Denn wenn diese Regel sagt, dafs man in der Unterweisung von dem Leichten auf das Schwere fortgehen müsse, so ist dieses Leichtere nicht für eine Verstümmelung, für eine Entkräftung der schweren Wahrheit, für eine solche Herabsetzung derselben anzusehen, dafs sie das, was sie eigentlich sein sollte, gar nicht mehr bleibt. Und daran mufs Nestor Ironside nicht gedacht haben, wenn er es, nur ein Jahr lang, dabei hat können bewenden lassen, den göttlichen Erlöser seinem Sohne blofs als einen Mann vorzustellen, den Gott »zur Belohnung seiner unschuldigen Jugend in seinem dreifsigsten Jahre mit einer so grofsen Weisheit, als noch niemals einem Menschen gegeben worden, ausgerüstet zum Lehrer aller Menschen verordnet, und zugleich mit der Kraft begabt habe, solche herrliche und aufserordentliche Taten zu tun, als sonst niemand aufser ihm verrichten können. Heifst das den geheimnisvollen Begriff eines ewigen Erlösers erleichtern? es heifst ihn aufheben; es heifst, einen ganz andern an dessen Statt setzen; es heifst, mit einem Worte, sein Kind so lange zum Socinianer machen, bis es die orthodoxe Lehre fassen kann. Und wann kann es die fassen? In welchem Alter werden wir geschickter, dieses Geheimnis einzusehen, als wir es in unserer Kindheit sind? Und da es einmal ein Geheimnis ist, ist es nicht billiger, es gleich ganz der bereitwilligen Kindheit einzuflöfsen, als die Zeit der sich sträubenden Vernunft damit zu erwarten?«*)

Lessing will demnach in seinem Unterricht Dogmatik und Moral in gleicher Weise beachtet sehen; ein Unterricht, in dem einer dieser beiden Teile fehlt, ist ihm kein rechter Religionsunterricht. —

Bei der Frage nach der Behandlung und Anordnung des Unterrichtsstoffes werden wir wieder auf seinen Grundgedanken verwiesen, dafs mit der Entwicklung der Menschheit im allgemeinen auch ihre religiösen Anschauungen sich zum Vollkommneren hin entwickelt haben.

---

*) Kehr, Geschichte der Methodik. I.

*) 48. Literatur-Brief.

Er nimmt eine parallele Entwicklung der Menschheit und des Individuums an und »eben die Bahn, auf welcher das Geschlecht zu seiner Vollkommenheit gelangt, mufs jeder einzelne Mensch (der früher, der später) erst durchlaufen haben.« Lessing würde darum wohl seinen Zögling zunächst am Faden der Geschichte von der untersten zur gegenwärtigen Stufe der religiösen Entwicklung emporgeführt haben. Ebenso wie in der »Erziehung des Menschengeschlechtes« Gott zunächst das Volk Israel, dann die Menschheit zu immer höheren und edleren Begriffen von Gott und dem Verhältnis des Menschen zu ihm erzog, würde Lessing mit dem Schüler, indem er ihn durch die Geschichte hindurchführte, zuerst mit dem jüdischen Volke, dann mit der Menschheit im allgemeinen allmählich jene sich reinigenden und veredelnden Begriffe gewonnen haben; sein Unterricht wäre also ein historisch-genetischer gewesen, der am Ende der Schulzeit die gegenwärtige Stufe der religiösen Erkenntnis erreichte, und damit den Schüler zunächst in die Lehren seiner Konfession einführte.

Bei Vermeidung aller irrigen Vorstellungen, der Darstellung der »Umwege«, die die Menschheit gemacht hat, hätte Lessing die Lehren im Umfang und in der Auffassung der Zeit gegeben, in der sie gewonnen wurden, immer freilich auch so, dafs die Zugänge zur höheren Erkenntnis sorgfältig offen blieben.*)

Er würde darum auch am Schlufs seines Unterrichtes den Blick eröffnet haben für eine höhere als die gegenwärtige Stufe der religiösen Entwicklung, bis hinüber in die Zeit des ewigen Evangeliums. Hiermit würde er den Schüler über die Schranken eines streng konfessionellen Unterrichts hinausgehoben haben, ohne ihm die Ehrfurcht vor dem Glauben seiner Väter zu nehmen.

Literatur: Lessings Sämtliche Schriften. Herausgeg. von Karl Lachmann; neu durchgesehen von W. von Maltzahn. Bd. I—VIII, 3. Aufl. von F. Muncker. — Danzel-Guhrauer, Lessings Leben und Schriften. — Erich Schmidt, Lessings Leben und Schriften. — Dembrowski, Studien über Lessings Stellung zur Philosophie. — Ritter, Lessings Philosophie. — H. Fischer, Lessings Philosophie (Zeitschr. f. Phil. u. philosophische Kritik). — Hebler, Lessing-Studien. — Schwarz, Lessing als Theolog. — Müller, Lessings Offenbarungsbegriff. — Kuno Fischer, Nathan der Weise. — Guhrauer, Lessings Erziehung des Menschengeschlechts. — Wittstock, Lessings Erziehung des Menschengeschlechts. — Grosse, Lessings Pädagogik. (Deutsche Blätter f. erzieh. Unterricht.) — Bauer, Lessing (Schmids Encyklopädie). — Niemeyer, Lessings Pädagogik. — G. Mann, Lessings Pädagogik.

Langensalza. Georg Mann. †

*) Erziehung des Menschengeschlechts. § 26.

Liebe

1. Begrenzung. 2. Wesen und Entwicklung der Geschlechtsliebe. 3. Einflufs auf das geistige und sittliche Leben des Zöglings. 4. Aufgabe der Erziehung.

1. Begrenzung. Der Sprachgebrauch läfst die Liebe auf die verschiedensten Objekte gerichtet sein: auf Steine und Blumen, auf Tiere und Menschen, auf Kunst und Wissenschaft, auf Heimat und Vaterland, auf Freiheit und auf Gott. In den Betrachtungen über Erziehung taucht deshalb auch die Liebe in der mannigfaltigsten Weise auf, und es wäre schier unmöglich, das weite Gebiet mit wenigen Schritten zu durchmessen. Wenn wir aber auch dem Begriffe engere Grenzen ziehen und darunter nur die Zuneigung einer Person zu einer anderen verstehen, wenn wir also die Liebe zu Blumen (s. Art. »Blumenzucht«), zu Tieren (s. Art. »Tierpflege«), zu Kunst und Wissenschaft (s. Art. »Erziehender Unterricht« und »Interesse«), zu Heimat und Vaterland (s. Art. »Geographie«, »Geschichte«, »Vaterlandsliebe«) von dieser Betrachtung ausschliefsen, so bleibt dennoch ein so weites Feld, dafs eine weitere Einschränkung geboten erscheint, und diese Beschränkung ist um so mehr am Platze, als die Nächstenliebe in den Artikeln »Wohlwollen«, »Umgang«, »Mitgefühl« und »Teilnahme« zur Sprache kommt und ebenso die Liebe zwischen Erzieher und Zögling schon in dem Artikel »Anhänglichkeit« erörtert worden ist. — Hier soll nur auf die Liebe im engeren Sinne des Wortes, die Geschlechtsliebe, eingegangen werden. Dem ersten Blick zwar will es scheinen, als ob diese Art der Liebe mit der Erziehung nichts zu tun habe, da mit ihrem Eintreten der erziehliche Einflufs sein Ende erreiche. Geht man aber der Entwicklung und der verschiedenen Gestaltung der Geschlechts-

liebe nach, so erkennt man, dafs das Erziehungswerk sehr stark durch sie beeinträchtigt werden kann.

2. Wesen und Entwicklung. Zwei Quellen sind es, denen die Geschlechtsliebe entstammt: der Geschlechtstrieb und der Gegensatz der Geschlechter in geistiger Beziehung. Je nachdem die eine oder die andere mächtiger hervortritt, nimmt die Liebe auch verschiedenen Charakter an. Bei edleren Naturen tritt das rein sexuelle Moment in den Hintergrund; ist es dagegen vorherrschend, so nimmt die Liebe einen sinnlichen Charakter an.

Im ersten Falle ist es mehr die psychische, im zweiten die physische Individualität, welche die Geschlechter anzieht. In gesunden und normalen Verhältnissen erwacht die Geschlechtsliebe in derselben Zeit, in der der Geschlechtstrieb sich zu regen beginnt und der Gegensatz der Geschlechter sich herausbildet, und wie die geschlechtliche Reife nicht plötzlich eintritt, sondern sich im Verlauf einiger Jahre langsam entwickelt, so wächst auch die Geschlechtsliebe allmählich heran. Wenn in dieser Periode der leibliche Organismus eine Umwandlung erfährt und sich frischer, kräftiger und blühender gestaltet, so tritt auch in dem geistigen Leben eine Veränderung, gleichsam ein erhöhter Pulsschlag zu Tage. Der Vorstellungslauf wird lebhafter, in die Gefühlsskala kommt unruhiges Schwanken, in die Begehrungen ein Hasten, Drängen. Die Freude am kindlichen Spiel geht verloren, und in der Vorahnung eines kommenden Neuen baut die erregte Phantasie Luftschlösser. Um in dieser lieben Beschäftigung nicht gestört zu sein, sucht die jugendliche Seele die Einsamkeit auf: aber Befriedigung kann dieses Träumen doch nicht gewähren, und so stellt sich ein Gefühl der Leere, eine unfafsbare Wehmut, ein »namenloses Sehnen« ein. Das ist die Zeit des Schwärmens für Ideale, der Begeisterung für alles Hohe, das ist die Zeit der ersten schwärmerischen Freundschaft.

Bis jetzt nur noch ein unklares, unbestimmtes Verlangen, nimmt die Geschlechtsliebe in ihrem zweiten Stadium eine bestimmtere Richtung an. Die Aufmerksamkeit wird auf das andere Geschlecht gelenkt einesteils durch den zu immer kräftigerer Entwicklung gelangten Naturtrieb, andernteils läfst der erkannte Gegensatz des Naturells eine Ergänzung der eigenen Persönlichkeit erhoffen. Das ist die Zeit des Schwärmens für das andere Geschlecht, die Zeit, in der dem Jüngling jedes anmutige weibliche Wesen in dem Glorienschein des Ideals erscheint, die Zeit der Eintagsneigungen.

Konzentrieren sich nun diese Gefühle auf eine Person, verwandelt sich das »vage Schwärmen« in eine »intensive individuelle Neigung«, so ist die Liebe zur vollen Entfaltung gelangt.

3. Einfluß auf das geistige und sittliche Leben des Zöglings. Aus dem bisher Gesagten läfst sich schliefsen, dafs das Erziehungswerk durch die Geschlechtsliebe ebensowohl gefördert, als auch gehemmt werden kann. Hat die Erziehung einen guten Grund gelegt, ist es ihr gelungen, des Zöglings Seele mit einem vielseitigen und lebendigen Interesse zu erfüllen und sittliches Streben zu wecken, steht sie also nahe an dem Ende ihrer Wirksamkeit, so kann sie das Aufblühen der Liebe mit Freuden begrüfsen. Indem die Phantasie belebt und dadurch die Erkenntniskraft erhöht, die Gefühlswelt vertieft und erweitert, der Wille zu gröfserer Energie angefacht wird, vertieft und befestigt sich auch das von der Erziehung gepflanzte Streben und der jugendliche Geist gewinnt die Kraft, seine Erziehung nun selbst in die Hand zu nehmen. Tritt aber das Schwärmen für das andere Geschlecht dann schon ein, wenn der Geist des Zöglings noch mitten in der Ausbildung steht, so ist Gefahr vorhanden. Die Unruhe des Gemüts läfst die Einwirkungen der Zucht nicht zur Geltung kommen, das träumerische Sinnen verhindert es, dem Unterrichte die volle Aufmerksamkeit zuzuwenden; noch sind die geistigen Interessen nicht stark genug entwickelt, dafs sie von selbst weitertreiben und ein Gegengewicht gegen die einseitig gerichtete Phantasie schaffen könnten. Die allzu erregte Phantasie führt dann leicht — statt zur Befruchtung — zur Verkrüppelung des Geisteslebens; das Gemüt, dem die rechte Nahrung fehlt, verflacht oder verweichlicht und verfällt in Sentimentalität; der Wille wird zu ernstem und idealem Streben schlaff.

Wie oft müssen Lehrer solch betrübende

Umwandlung eines Schülers, der zu den schönsten Hoffnungen berechtigt hatte, beklagen! Und wie oft mufs man wahrnehmen, dafs die für Liebesregungen noch empfindlichere Mädchenseele von diesen schwärmerischen Gedanken völlig eingenommen und beherrscht wird!

Die durch die Liebe hervorgerufene Steigerung der Phantasietätigkeit enthält jedoch die gröfste Gefahr für die sittliche Erziehung, wenn das Sinnliche vorwaltet und bei dem Gedanken an das andere Geschlecht sich immer nur Bilder sinnlichen Genusses vordrängen. Es wird dann dem Zögling z. B. unmöglich, sich der Lektüre unbefangen hinzugeben, und selbst die besten poetischen Stoffe bleiben ohne bildenden Einflufs, da die Phantasie sich an einzelne Stellen und Situationen anklammert, bei ihnen verweilt und sie nach ihrem Geschmacke ausmalt. Durch die vergiftete Phantasie wird aber auch der Naturtrieb gereizt, sich mit immer gröfserer Energie geltend zu machen, und je mehr dann die Sinnlichkeit zur Herrschaft im Innern gelangt, desto mehr wird alles, was zur Heranbildung eines sittlich religiösen Charakters angelegt worden ist, untergraben.

4. Aufgabe der Erziehung. Wenn der Erzieher sich in der Geschlechtsliebe nicht einen solch gefährlichen Feind heranwachsen lassen will, so mufs er von dem Zögling alles fernhalten, was irgendwie den Geschlechtstrieb (s. Art. »Geschlechtstrieb«) reizen oder die Aufmerksamkeit schon frühzeitig auf das geschlechtliche Gebiet lenken und die Phantasie für Liebesverhältnisse erregen könnte. Das ist eine schwere Aufgabe, denn in unserem gesellschaftlichen Leben gibt es der Dinge leider nur allzuviele, die der Unschuld und Zartheit des Herzens gefährlich sind: leichtfertige Äufserungen und Geberden Erwachsener, schlechter Umgang, Theaterbesuche (Balletvorstellungen), Kinderbälle, frühzeitiger Besuch der Tanzstunden, unzüchtige Gemälde, frivole Bücher, Liebesromane.

Was eine verfrühte Romanlektüre nach dieser Hinsicht bewirken kann, sehen wir an Rousseau. Selbst im Unterricht kann leicht eine Verletzung des Schamgefühls herbeigeführt werden; bei Hinweisungen auf das Geschlecht (Naturkunde, Grammatik), bei Behandlung des sechsten Gebotes, bei der Bibellektüre kann man nicht Vorsicht genug walten lassen. Am allerwenigsten wird ein sorgsamer Erzieher in den schweren und verhängnisvollen Irrtum Basedows verfallen und dem Zögling geschlechtliche Vorgänge umständlich erklären wollen. Wendet sich das Mädchen bei den ersten Zeichen der Pubertätsperiode vertrauensvoll an die Mutter, so ist weder schroffe Abweisung, noch verlegene Ausrede am Platze; beides weckt nur die Neugierde; vielmehr gebe man eine einfache, beruhigende Erklärung. Und bemerkt der Erzieher, dafs ein Knabe seinem Kameraden die an sich selbst beobachtete Veränderung mitteilt und sich durch diesen Aufklärung verschaffen will, so mufs er hierin noch nicht gleich etwas Schlimmes sehen und sofort eingreifen wollen; aber er behalte den Zögling im Auge und beschäftige seine Gedanken, dafs sie den Entdeckungen nicht nachhängen. Müfsiggang führt leicht die Gedanken auf Abwege. Denn mit irgend etwas will des Menschen Gemüt ausgefüllt sein; wo es also leer steht, da hat die befleckte Phantasie Gelegenheit, sich einzunisten. Darum sieht man auch oft da, wo der Unterricht langweilig und hölzern ist und kein Interesse zu erzeugen vermag, Liebesgedanken üppig ins Kraut schiefsen. Durch lebendigen Unterricht, durch regelmäfsige und fesselnde Arbeit, durch Spiele, Fufsreisen, Schwimmen werde die Langeweile verbannt. — Vielfach begegnet man auch der Ansicht, die Herzensreinheit eher bewahren zu können, wenn man die Geschlechter gegeneinander abschliefse. Dagegen möchte ich gerade einen Umgang mit unverdorbenen Altersgenossen des anderen Geschlechts empfehlen; dadurch wird ihm der Reiz des Neuen entzogen. Nur sei der Umgang nie ohne eine unbeabsichtigt erscheinende Aufsicht. Vor dem andern Geschlecht zu warnen, ist natürlich ebenfalls falsch, weil dadurch die Aufmerksamkeit am ersten rege gemacht wird. (S. Art. Gemeinsame Erziehung für Knaben und Mädchen.)

Jedenfalls mufs sich der Erzieher das Vertrauen des Zöglings zu erhalten suchen, damit ihm das, was in dessen Seele vorgeht, nicht ganz verborgen bleibe. Entdeckt er dann die ersten Regungen der

Geschlechtsliebe, so mufs er ungesäumt und mit aller Energie in den Sphären, in denen bisher ein lebhaftes Interesse vorhanden war, ein Gegengewicht zu erhalten und das Gemüt in eine ideale Richtung hineinzuziehen suchen. Darin kann er wesentlich unterstützt werden, wenn er den Zögling in ein inniges Freundschaftsverhältnis mit einem edelgesinnten Jüngling zu bringen vermag. Hat er sich jedoch überzeugt, dafs die Phantasie schon befleckt ist, so gilt es vor allem, den Zögling vor der Einsamkeit zu hüten und ihm an Beispielen die Folgen der Unkeuschheit lebhaft vor die Seele zu führen. Bei solcher Aussprache — unter vier Augen — mag in den meisten Fällen rückhaltlose Offenheit besser sein, als leise Andeutung; man nenne das Laster nur mit seinem Namen, aber man schone das Ehrgefühl und trage der veränderten Individualität Rechnung.

Wo nicht andere Gründe entgegenstehen, da wird es auch zweckmäfsig sein, den Zögling in eine ganz neue Umgebung zu versetzen. Und zuletzt darf der Erzieher eins nicht vergessen: das Gewissen zu wecken und das religiöse Bewufstsein aufzurütteln. Solange noch ein Funke religiösen Lebens vorhanden ist, da rufe man ihn zu Hilfe; aus dem Leben manches bedeutenden Mannes wissen wir, wie in Stunden der Anfechtung ein Gebet vor dem Falle bewahrt hat.

Literatur: Rousseau, Emil. — Niemeyer. Grundsätze der Erz. und des Unterrichts. — Nahlowsky, Das Gefühlsleben. — Ziller. Allg. Pädagogik. — Vergl. Art. Anhänglichkeit.

Eisenach. C. Kuhn.

Liebenswürdigkeit

1. Liebenswürdig sein heifst, würdig sein, dafs man geliebt werde. Es ist dies ein namentlich in den gebildeten Kreisen oft gehörtes Wort. Wir reden von liebenswürdigen Männern, Frauen und Kindern. Gewisse Menschen stehen nicht an, dieses schöne Wort sogar auf Hunde, Katzen und anderes Getier zu übertragen. Es hat dies wohl in dem oberflächlichen Denken der Menge, die über dem Äufseren das Innere so leicht vergifst, seinen Grund.

Wir unterscheiden die naive, echte Liebenswürdigkeit von der falschen. Jene ist der Höflichkeit des Herzens verwandt und weifs nichts von sich selbst; sie wirkt wie die Blume des Gartens. Die falsche Liebenswürdigkeit ist ein Kunstwerk, freilich ein unsittliches; sie sucht alle Mittel, Gebärden, Mienen der echten in ihre Gewalt zu bekommen, um zu täuschen. Von Bildung ist hier keine Rede, obwohl sie sich durch Unterricht und Umgang erweitern und ihre Macht verstärkern kann.

Auch die echte Liebenswürdigkeit entfaltet sich durch Erziehung und Unterricht zu einer höheren Blüte, aber diese Entfaltung geschieht im Sinne einer inneren Bildung. Nun ist es zwar so, dafs wohl in der Theorie die Menschen, denen das Prädikat der Liebenswürdigkeit zukommt, so scharf getrennt werden können; die Menschen der Wirklichkeit können wir nicht ohne weiteres einer der beiden Kategorien zuweisen. Und manch edles »Steinlein liegt am Wege, im Staube verkannt«.

2. Für den praktischen Erzieher ist unser Gegenstand selbstverständlich nicht gleichgültig. Er vor allem sollte allen seinen Zöglingen eine liebenswürdige Person sein. Dann kommt für ihn die Behandlung der Kinder in Betracht. Es gibt solche, die von Natur liebenswürdig sind, und solche, die alles Unschöne, nur keinen liebenswürdigen Zug auf ihren Lebensweg bekommen haben. In einer und derselben Familie können sich die Kinder nach diesen Richtungen unterscheiden. Da steht die Erziehung vor einer schweren Aufgabe. Es ist beinahe leichter, das unansehliche und unfreundliche Kind pädagogisch richtig zu behandeln, als das liebenswürdige. Wie gern übersieht man dem letzteren allerlei Kleinigkeiten, die aber für seine sittliche Bildung von grofser Bedeutung werden können. So willkommen es sein mag, von Natur schöne Gestalt und gefälliges Wesen erhalten zu haben, so liegt doch auch eine grofse Gefahr und für die Eltern eine grofse, erzieherische Aufgabe darin. Noch schwieriger hat es der Lehrer an einer öffentlichen Schule, besonders wenn diese eine Mädchenschule ist. Er mufs ein sittlich gut geschulter Mann sein, um die Gefahren bewältigen zu können. Der Vorwurf der Parteilichkeit, so wichtig er ist, kommt dabei nicht einmal besonders in Betracht. (S. d. Art. Parteiisch.)

Die Aufgabe des Erziehers kann also kurz so bestimmt werden: er mufs die angeborene Liebenswürdigkeit sittlich durchbilden und bei allen Zöglingen auf jene Höflichkeit des Herzens hinarbeiten, der ja die echte Liebenswürdigkeit entspringt.

Literatur: Vergleiche die Artikel: Beispiel, Höflichkeit u. a.

Zürich. A. Hug (W. Rein).

Liebhaberei, Lieblingsbeschäftigung

1. Das Unterscheidende. 2. Die Stellung der Pädagogik.

1. Das Unterscheidende im Inhalte dieser Wörter liegt zunächst darin, dafs Liebhaberei einen allgemeineren Sinn besitzt und Lieblingsbeschäftigung nur einen besonderen Fall der Liebhaberei bezeichnet, nämlich den, der sich irgend auf ein Tun bezieht. Der Liebhaber braucht das Objekt seiner Liebe nicht direkt hervorzubringen, während die Lieblingsbeschäftigung voraussetzt, dafs man z. B. nicht blofs ein Liebhaber von Gemälden sei, sondern die Kunst des Malers selbst übe. Die Liebhaberei erfordert zu ihrer Befriedigung auch meist mehr Geldmittel, als die Ausübung einer Lieblingsbeschäftigung. Es ist aber in kurzen Worten leichter zu sagen, was Lieblingsbeschäftigung sei, als was man alles unter Liebhaberei zu verstehen habe. Die Arbeit, sei sie nun eine höhere oder eine niederere, an der irgend ein Mensch seine Freude und Befriedigung findet, nennen wir seine Lieblingsbeschäftigung. Man erwartet, dafs dies seine Berufsarbeit sei. Doch ist dies nicht immer der Fall. Mancher treibt pflichtgetreu einen Beruf, seine Lieblingstätigkeit aber fällt aufserhalb derselben. Sie wird zur Nebenbeschäftigung. In diesem Falle hüte er sich wohl, die Nebenbeschäftigung nicht zur Hauptbeschäftigung werden zu lassen, sonst kann mit der Zeit sein Lebensglück leicht verfliegen. Jeder arbeitsame Mann brauche zwar eine Nebenbeschäftigung, wenn er frisch und froh bleiben wolle, meint Jean Paul.

Im gewöhnlichen Sprachgebrauch hängt dem Worte Liebhaberei bereits etwas Anrüchiges an. Liebhabereien haben ist ein gefährlich Ding; man kann dabei leicht um Ehre und Vermögen kommen, meint das Volk. Dafs diese Ansicht eine grofse Wahrheit enthält, lehrt die Erfahrung. Die Liebhabereien in diesem Sinne können eben zu Leidenschaften werden, und diese machen blind, wie das Chamisso in seinem »Abdallah« so anschaulich darstellt. Aber unser Wort wird in der besseren Sprache auch in einem edleren Sinne verwendet. Wenn Herbart meint, alle müssen Liebhaber für alles, ein jeder Virtuose in einem Fache werden, so setzt er hier offenbar Liebhaberei gleich Interesse. Diese Deutung können wir uns schon gefallen lassen; leider liegt sie nicht im Bewufstsein der Menschen. Dafs Liebhaberei auch nichts als Lieblingsbeschäftigung bedeutet, ist bereits gesagt worden.

2. Die Stellung der Pädagogik zur Liebhaberei und Lieblingsbeschäftigung ist sehr wichtig. Lassen wir Liebhaberei im Sinne von Interesse fallen, so wird man sagen können, die Erziehung hüte sich vor Liebhabereien; sie arbeite aber darauf hin, dafs im Zögling in der Richtung einer zukünftigen Berufswahl die Neigung für eine Lieblingsbeschäftigung entstehe. Liebhabereien führen im Jugendalter zur Unsicherheit; sie schwächen gar leicht den Willen. Die Grundlage einer festen Lebensordnung kann nicht entstehen.

Besonders gefährlich aber ist es, wenn sich der Lehrer im Unterricht von seinen Liebhabereien leiten läfst. Ihr Auftreten mag im Augenblicke für die Schüler recht angenehm sein; aber bei häufiger Wiederkehr wird die Jugend aus dem Erziehungsplan herausgeworfen, und das Mindeste, was sich regt, ist später die Klage über verlorene Stunden und über ungenügende Vorbereitung auf die folgenden Studien. Der rechte Lehrer gestattet nicht einmal der Lieblingsbeschäftigung Eintritt in die Schulstube. Was irgendwie den regelrechten Gang des Unterrichtes stören könnte, mufs durch gemütliche, stoffliche und methodische Vorbereitung möglichst verhindert werden, wenn auch eine falsche Persönlichkeits-Pädagogik dem Subjektivismus Vorschub leisten möchte. Dagegen ist es Aufgabe des Gesamtunterrichtes, besonders an höheren Schulen, irgend ein Fach dem Zögling recht lieb zu machen, ohne dabei die Pflege des vielseitigen Interesse zu ver-

nachlässigen. Diese erwachende Liebe wird sich in besonderer Schaffensfreudigkeit für das betreffende Fach zeigen, also namentlich in der Privatlektüre und in der Privatbeschäftigung.

Die Lieblingsbeschäftigung des Erziehers sollte seine Erzieherarbeit sein und was mit ihr zusammenhängt. Wer nicht aufserhalb der Schule an seine Schüler denkt und nicht gern an sie erinnert wird, der verdient den Namen eines Lehrers und Erziehers nicht. Der rechte Lehrer wird seine Erholung in der Fortbildung für sein Amt suchen, nicht in Vereinen und im unnützen Politisieren. Zu empfehlen ist es, wenn die Nebenbeschäftigung in irgend einer körperlichen Arbeit besteht, etwa in der Bienenzucht oder in der Gartenarbeit, oder in einem Handwerk. »Die Axt im Haus erspart den Zimmermann.« Selbstverständlich müssen solche Nebenbeschäftigungen bleiben, was sie sind; das volle Interesse mufs der Lieblingsbeschäftigung bleiben. Vor »Fachsimpelei« soll man sich freilich hüten; aber es ist ein betrübendes Zeichen, wenn man vor Berufsgenossen nicht überall über sein Fach reden darf, ohne sich den Vorwurf der »Simpelei« zuzuziehen.

Zürich. A. Hug (W. Rein).

Lindner, Gustav Adolf

1. Biographisches. 2. Bedeutung für die pädagogische Wissenschaft.

1. Biographisches. Zu den hervorragendsten Förderern der Herbartschen Pädagogik und Psychologie in Österreich gehört unstreitig Dr. Gustav Adolf Lindner, zuletzt Professor der Pädagogik an der czechischen Universität zu Prag. Lindner ist am 11. März 1828 in dem czechischen Orte Rożdalowitz in Böhmen geboren und besuchte die Gymnasien zu Jung-Bunzlau, und Prag, studierte an der damals noch vereinigten deutsch-czechischen Universität zu Prag Philosophie und trat dann in das bischöfliche Priesterseminar zu Leitmeritz ein, um sich dem geistlichen Stande zu widmen.

Da kam das Freiheitsjahr 1848, und Lindner, der bisher durch die Vorbereitung zum geistlichen Stande lediglich dem Wunsche seiner Eltern entsprochen hatte, fand Kraft, noch rechtzeitig seiner Neigung zu folgen und einen weltlichen Beruf zu wählen.

Er setzte zunächst seine philosophischen Studien in Prag fort, hörte aber nebenbei auch juridische Vorlesungen und wählte schliefslich den Beruf eines Lehrers der Mathematik und Physik an Gymnasien.

Lindner wurde zuerst Supplent in Trautenau und dann in Jicin; 1854 aber nahm er eine Stelle in Cilli in Steiermark an. Hier, wo er sich auch verheiratete, veröffentlichte er eine Reihe philosophischer und psychologischer Schriften und gab 1858 sein »Lehrbuch der empirischen Psychologie für Mittelschulen« heraus, welches alsbald ein beliebtes Schulbuch wurde und den Namen des Verfassers in den weitesten Kreisen bekannt machte, und zwar auch aufserhalb Österreichs, namentlich in Deutschland. Freilich geschah dies nicht ohne Kampf; denn wie dies in Österreich schon manchem guten Lehrbuche begegnet ist, irgend ein mifsgünstiger und vorurteilsvoller Kollege, dem das Buch vor der ministeriellen Approbation zur Beurteilung vorlag, stellte es als wertlos hin, bis hervorragende Universitätsprofessoren Österreichs und Deutschlands, namentlich Volkmann in Prag und Drobisch in Leipzig den Wert des Buches feststellten.

Nach dem Erfolge des Lehrbuches der »Psychologie« war der Erfolg von Lindners »Lehrbuch der empirischen Logik« bereits vorbereitet und fast selbstverständlich. Beide Lehrbücher würden in Österreich ohne Konkurrenz dastehen, wenn nicht später Professor Drbal seine Kompendien der Psychologie und empirischen Logik geschrieben hätte.

Es soll hier nicht unerwähnt bleiben, dafs auch der Begründer der psychologischen Pädagogik, Staatsrat Strümpell, seinen eigenen zahlreichen Schülern an der Leipziger Hochschule das Lehrbuch Lindners warm empfohlen und in österreichischen Blättern seine gewichtige Stimme für Lindner erhoben hat.

Nachdem Lindner als Bezirksschul-Inspektor in Cilli sich das Vertrauen der dortigen Lehrer und der Bevölkerung erworben hatte, ward er 1871 als Direktor des deutschen Real-Gymnasiums nach Prachatitz und bald darauf als Direktor an die czechische Lehrerbildungs-Anstalt nach Kuttenberg berufen.

Hier verfafste Lindner seine Leitfäden der Erziehungs- und Unterrichtslehre, und es zeigte sich sein methodisches Geschick, auch das Abstrakte zu veranschaulichen. Namentlich verstand er es ausgezeichnet, Tabellen und Diagramme zu entwerfen, worin sich ja die Meisterschaft in der Präzisierung der räumlichen und zeitlichen Begriffe bekundet. Diese beiden Kompendien sind die besten auf diesem Gebiete. Was in Österreich an derartigen Büchern nachgefolgt ist, erscheint nur als Nachahmung, und zwar meist minderwertiger Art.

Als eine alphabetische Zerlegung seiner pädagogisch-psychologischen Arbeiten kann Lindners: »Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde« gelten, ein Werk, welches Lindner vielleicht lieber hätte redigieren, als ganz allein verfassen sollen. Die einzelnen Artikel sind nämlich zu wenig in sich selbst abgeschlossen, man merkt ihnen das Entlehntsein aus den einzelnen Lehrbüchern Lindners zu sehr an; auch war er, wie zahlreiche Lücken in den historischen Artikeln zeigen, bei allem Eifer als Redakteur der »Bibliothek pädagogischer Klassiker«, und bei aller Belesenheit auf dem Gebiete der Geschichte der Pädagogik doch kein Fachmann, eine Bemerkung, welche übrigens bezüglich der meisten Verfasser für die historisch - pädagogischen Kompendien in Österreich gilt.

Nachdem Lindner noch verschiedene Auszeichnungen zu teil geworden waren (er ward 1873 zum Preisrichter für die Unterrichtsgruppe der Wiener Welt-Ausstellung ernannt, erhielt das goldene Verdienstkreuz mit der Krone und zuletzt den Schulrats-Titel), berief man den bereits fünfzigjährigen Lindner an die von der deutschen Universität in Prag abgelöste rein czechische Universität; er lehrte dort Pädagogik, Psychologie und Ethik.

Es könnte nach dem bisher Gesagten erscheinen, als ob Lindner nur Kompendien geschrieben hätte; und er dürfte allerdings zu den besten Kompendien-Verfassern seiner Fächer zu zählen sein, was gewifs ein sehr zu schätzendes Verdienst ist — denn wie beschränkt wäre die Kenntnis der Lehren Herbarts bei der Jugend Österreichs ohne diese Lindnerschen Kompendien —, so mufs doch darauf hingewiesen werden, dafs Lindner auch selbständige wissenschaftliche Arbeiten geschaffen hat, welche sich allerdings nicht eines so allgemeinen Erfolges zu erfreuen hatten, wie seine Kompendien. Die bedeutendsten dieser selbständigen Werke sind: »Das Problem des Glückes«, psychologische Studien über die menschliche Glückseligkeit (Wien 1868), und »Ideen zur Psychologie der Gesellschaft als Grundlage der Sozial - Wissenschaft (Wien 1871).

In dem ersteren Buche zeigt sich Lindner als Optimist. Es ist schade, dafs das Buch nicht durchdrang. Es hätte viel Schaden in jungen unreifen Köpfen verhüten können.

Die »Ideen zur Psychologie der Gesellschaft« dürften wohl durch die Arbeiten von Lazarus und Steinthal angeregt worden sein. Hat Lindner mit diesen Männern auch nicht eine gleiche Stellung errungen, so bleiben seine »Ideen der Psychologie der Gesellschaft« doch eine schätzenswerte Leistung.

Lindner starb mitten in seiner gewissenhaften Lehr- und Redakteur-Tätigkeit (er hatte sich auch, wie schon angedeutet, leitend bei der Pichlerschen Ausgabe der pädagogischen Klassiker beteiligt und eine pädagogische Zeitschrift »Pädagogium« in czechischer Sprache herausgegeben) am 16. Oktober 1887.

2. Bedeutung für die pädagogische Wissenschaft. Lindner war zwar persönlich der Ansicht, eine selbständige Stellung auf dem Gebiete der Pädagogik einzunehmen, aber für den Fachmann unterliegt es keinem Zweifel, dafs Lindner, der in der Psychologie durch und durch Herbartianer ist, auch die pädagogischen Ansichten Herbarts im wesentlichen teilte, ja, dafs der Einflufs des Kernschen Lehrbuches der Pädagogik in dem Kompendium Lindners unverkennbar ist; aber das ist ja nur geeignet, Lindners Bedeutung für die Förderung von Herbarts wissenschaftlicher Pädagogik in Österreich zu erhöhen. Die Verfasser des Organisations-Statutes für Lehrer- und Lehrerinnen - Bildungsanstalten, sowie die Verfasser der approbierten Lehrtexte waren zumeist Herbartianer, und so gestaltete sich das ganze Seminarwesen und damit wieder die gesamte Lehrerbildung in den österreichischen Staats-Anstalten im Herbartschen

Sinne. Von Dittes ging zwar eine Gegenströmung aus; aber sie beruht auf einer Selbstverkennung des Wiener Pädagogen; denn auch Dittes ist von Herbart beeinflufst, und was er verbessernd für die von seinem Schwiegervater, Direktor Drefsler, verfafste Benekesche Seelenlehre und ihre Verwertung bei der Pädagogik wirkte, ist durch den Einflufs Herbarts gezeitigt. Das kann ja der objektive Leser der Dittesschen Schriften viel besser beurteilen als Dittes oder seine blinden Anhänger selber. Nirgends pflegt ja die Selbsttäuschung gröfser zu zu sein, als wo es sich um das Auseinanderhalten von Selbstgedachtem und Nachgedachtem handelt. Etwas Ähnliches zeigt sich auch bei Lindner, der weit mehr Methodiker als Meister der allgemeinen Pädagogik ist. Das Geschick der Veranschaulichung, die Klarheit in der Hervorhebung des eigentlich Didaktischen verdienen höchste Anerkennung. Die Schwäche dagegen, in der Erläuterung der pädagogischen Führung, selbst in der Klarlegung der disziplinaren Praxis zeigt sofort wieder, dafs nicht die allgemein erziehliche, sondern die unterrichtliche Seite der pädagogischen Tätigkeit Lindners eigentliche Domäne ist.

Deshalb begreift sich auch der Erfolg, den er bei seinen Schülern hatte, sowie die Lust, mit der intelligente Schüler die Lehrbücher Lindners benutzen. Das erklärt endlich, dafs Lindner das Hauptwerk des genialen Methodikers Comenius für die Bibliothek pädagogischer Klassiker des Pichlerschen Verlages bearbeitete, wir meinen »Die grofse Unterrichtslehre« des Nivnitzer Pädagogen. Lindner war übrigens zu einer Bearbeitung und Kommentierung der Schriften des Comenius auch deshalb berufen, weil er der czechischen Sprache mächtig war. Ferner hat Lindner die hochbedeutende Erziehungs- und Unterrichtslehre des Professors Niemeyer bearbeitet, welche ebenfalls in der »Bibliothek Pichler« herausgegeben wurde. Niemeyer erscheint überhaupt nicht ohne Einflufs auf die Abfassung der Lindnerschen Kompendien, was ja nur Anerkennung verdient. Dafs Lindner den zelotischen Katholiken nicht für strenggläubig genug galt, darf nicht Wunder nehmen. Nur Ungebildete und Halbgebildete sind ja Zeloten, und diese verstehen wissenschaftliche Werke nicht, sie begreifen nicht, dafs der gelehrteste zugleich der frömmste Mann sein kann, dafs der Ausspruch des Herrn: »Seid einfältig wie die Tauben!« die Einheit und Einfachheit der sittlichen Gesinnung bedeutet. Das ist den Zeloten unfafsbar. Ihnen ist Einfachheit und Unwissenheit identisch, zunächst bei sich selbst, und darum verbinden sie auch mit der Dummheit die bekannte Zwillings-Eigenschaft derselben, nämlich die Bosheit. Wir brauchen also Lindner den Anklagen der Zeloten gegenüber nicht zu rechtfertigen. Lindners Verdienste um die Entwicklung der pädagogischen Wissenschaft, besonders um die Ausgestaltung des Unterrichts in der Logik an Gymnasien und Realschulen und der Erziehungs- und Unterrichtslehre an den Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten werden ihm ein dauerndes Andenken sichern.

Troppau. † F. M. Wendt.

Linkisch

Wer das mit der linken Hand verrichtet, was man gewöhnlich und überall mit der rechten tut, wird linkisch genannt.*) Dieser Gebrauch der linken Hand, der nach den Ansichten der Physiologen »in dem Übergewicht der rechten Gehirnhemisphäre über die linke« (Alsberg) begründet ist, erweckt den Eindruck des Verkehrten und Ungeschickten, wohl auch des Unschicklichen, Unstatthaften und Minderwertigen (Ehen zur linken Hand!). Der Linkische tut nichts zur rechten Zeit am rechten Orte mit der rechten Kraftentfaltung. Daher das unbeholfene Benehmen, der Mangel an Anstelligkeit, die unzeitgemäfse Rede, das an falschem Orte gefällte Urteil u. dergl. Linkisches Wesen kann angeboren sein; in einzelnen Fällen entwickelt es sich unter dem Einflusse geschwächten Selbstvertrauens und schlimmer Erfahrungen im gesellschaftlichen Leben, wohl auch in Verbindung mit dem Hange zur Einsamkeit, zu stillem Innenleben (Stubenhocker, Gelehrte). Schüchternheit hat zuweilen Linkischheit im Gefolge. Es ist von der edlen Schönheitslinie, dem »rechten Mafs«, ebensoweit entfernt wie sein Gegensatz, den man im Stutzertume

*) Nach einer Statistik des Engländers Ogle sind $4\frac{1}{2}\%$ aller Menschen Linkshänder.

verkörpert findet. Diese Unschönheit, die den Körperbewegungen etwas Täppisches, Unfertiges und Tölpelhaftes verleiht, scheint auf dem Mangel zweckmäfsiger Koordination zu beruhen. Der Körper gehorcht nur unzureichend den geistigen Antrieben, zwischen der Absicht des Willens und der Form ihrer Betätigung besteht ein schreiendes Mifsverhältnis, das am stärksten da beobachtet wird, wo körperliche Linkischheit mit geistiger verknüpft ist. Während das Stutzertum ethisch und ästhetisch verwerflich ist, kommt bei linkischem Gebaren lediglich das ästhetische Moment in Frage. Man findet diesen Fehler häufiger bei Knaben und Männern als bei Mädchen und Frauen; Phlegmatiker, Träge, Schwach- und Blödsinnige sind gewöhnlich damit behaftet. Äufsere Lebensumstände, Sitte und Erziehung bestimmen den Grad des Linkischen mit. Wie bei allen Kinderfehlern müssen auch hier die Erziehungsmafsnahmen vor allem auf die Stärkung des Willens bedacht sein. Der Zögling mufs das schönheitgemäfse Zusammenwirken von Geist und Körper beharrlich wollen, so wird er seine Schwäche überwinden, und das wird um so rascher und leichter eintreten, wenn in ihm zugleich der »Glaube an das Wohlwollen« (Herbart) erweckt und gestärkt, das ästhetische Urteil geklärt und die Erwerbung körperlicher Gewandtheit (Sicherheit des Benehmens usw.) als gesellschaftliche Notwendigkeit hingestellt wird. Beschämung und Spott sind die schlechtesten Erziehungsmittel.

Leipzig. Gustav Siegert.

Lispeln

s. Sprachstörungen

Listig

»Klug wie die Schlange«, weifs der Listige gleich dem »erfindungsreichen Odysseus« mit scharfem Verstande unter dem Scheine der Wahrhaftigkeit und Treue die menschlichen Schwächen zu seinem Vorteile auszunutzen. Seine helläugige Verständigkeit gewährt ihm die geistigen Mittel, gegebene Verhältnisse rasch und klar zu überschauen, und lehrt ihn die Schliche und Ränke, die ihn zum Ziele zu führen geeignet sind. Vortrefflich unterstützt ihn hierbei seine ausgeprägte Verstellungsgabe. Mit welcher Gewandtheit versteht er die eigenen Schwächen zu verdecken, Absichten zu verschleiern, Möglichkeiten schlau im voraus zu berechnen, bald den Heuchlermantel überzuwerfen, bald den Kittel der Grobheit um die Glieder zu schlagen, unbeirrt von allen störenden Einflüssen dem von seiner Selbstsucht gesteckten Endziele zugewandt! Selten ist List ohne Witz, ohne Argwohn, ohne Heuchelei, Grundsatzlosigkeit und Büberei. Lichtenberg nennt den Listigen nicht mit Unrecht einen »höflichen Betrüger«, Shakespeare einen »biederen Schurken«. Im Charakter des Strebers und Stellenjägers, des Höflings und des Diplomaten ist die List eine der stärksten Grundkräfte. Selten verträgt sie sich mit Treue in der Freundschaft; die Menschen sind für sie ebenso wie die sittlichen Grundsätze nur Werkzeuge zur Verwirklichung selbstsüchtiger Pläne. Mancher ist listig von Natur, manche werden es durch Erziehung, manche durch Körper- oder Geistesschwäche, manche durch Enttäuschungen und schlimme Erfahrungen. Das weibliche Geschlecht ist listiger als das männliche schon seit Evas Zeiten. Bei altklugen Kindern entdeckt man oft grofse Neigung zur List, und zwar zumeist mit gesteigerter Begehrlichkeit verbunden. Grofs angelegte Naturen verabscheuen die nicht selten mit Feigheit gepaarte List, Kleinmeister opfern treulich an ihren Altären, witzige und zugleich ehrliche Geister kennen die Pfade zu diesen Altären, beschreiten sie aber nie im Dienste des Eigennutzes. Eine eigentümliche Form der List stellt die Simulation bezw. Dissimulation dar; jene sucht Mängel zu heucheln, diese zu verleugnen, beide gewöhnlich aus eigensüchtigen Beweggründen. — Dem Listigen vermag der Erzieher nur schwer beizukommen, aalglatt entschlüpft er seinen Händen, vor allem dann, wenn seine Fehlerhaftigkeit auf dem Naturgrunde der Veranlagung ruht oder durch langdauernde Gewöhnung tief eingewurzelt ist. Am besten gelingt es ihm, wenn er im Zögling durch Erweckung der Einsicht den Entschlufs zu erwecken versteht, mit eigenen Kräften dem sittlichen Schaden entgegenzuarbeiten. Furcht vor

Strafe oder harte Behandlung steigern in der Regel die Geneigtheit zu listigem Wesen. Darum mufs alles daran gesetzt werden, das Wollen zu beeinflussen, das sittliche Urteil zu bestimmen und vor allem Wahrhaftigkeit, Uneigennützigkeit, Geradheit und Offenheit als höchstes Strebeziel des edlen Menschen hinzustellen. »Einfältig schlichte Treu' weifs nichts von solchen Künsten« (Shakespeare).

Literatur: Griesinger, Die Pathologie und Therapie der psychischen Krankheiten.

Leipzig. Gustav Siegert.

Literatur-Unterricht

s. Deutscher Unterricht

Lob

s. Belohnung

Locke, John

1. Leben. 2. Philosophische Ansichten. 3. Lockes Pädagogik.

Locke nimmt als der Begründer einer von der Beobachtung ausgehenden Psychologie und als einer der vielen, welche während des siebzehnten Jahrhunderts durch die Empfehlung einer auf die Bedürfnisse des Lebens gerichteten Erziehung die bestehenden pädagogischen und Schulsysteme bekämpft haben, in der Geschichte der Philosophie sowohl als der Pädagogik eine so eigentümliche Stellung ein, dafs er selbst von dem in seinem Urteil sonst so vorsichtigen Herbart verkannt werden konnte (Rezension der Erziehungslehre von F. H. Ch. Schwarz, Abs. 6). Obgleich die deutsche Pädagogik ihm frühzeitig ihre Aufmerksamkeit zugewendet hat, ist auch in Deutschland der eigentliche Ursprung seiner Pädagogik vielfach übersehen worden, und, um die Unsicherheit, die in Bezug auf die Lehre dieses Mannes bis heute herrscht, noch zu vermehren, sind auch seine doch ausreichend und authentisch bezeugten Lebensumstände oft falsch dargestellt worden.

1. Leben. John Locke wurde am 29. August 1632 zu Wrington im Somersetshire geboren. Wrington war die Heimat der Mutter, von der er manchen Zug geerbt zu haben scheint. Der Vater wohnte in Pensford. Er war Jurist, aber in seinen Verhältnissen durch den Krieg heruntergekommen. 1646 kam John auf die Westminsterschule in London. Der Unterricht, den die höheren Schulen in England damals mitteilten, beschränkte sich im wesentlichen auf Latein und Griechisch. Nach einem Zeugnisse aus dem Jahre 1661 hätten die Schüler in dieser Anstalt aufserordentlich viel in den alten Sprachen geleistet. Milton sagt von dem Unterricht, den man in dieser Zeit in den Lateinschulen erhalten konnte: »Wir tun verkehrt, indem wir in sieben bis acht Jahren so viel klägliches Latein und Griechisch zusammenscharren, als man auf andere Weise bequem in einem Jahre lernen könnte.« Die Lehrer waren junge Geistliche, denen das Schulamt ein Übergang zu einer Pfründe war: »ehe sie ein Gradexamen an der Universität bestanden haben, beginnen sie oft schon den Schulmeister im Lande zu spielen, als ob nichts anderes zu diesem Berufe notwendig wäre als Stock und Rute«, wie ein anderer Bericht aus 1650 erzählt. Halten wir dazu die Angaben Lockes über den von ihm selbst empfangenen Unterricht, so mufs man diesen für unwissenschaftlich, scholastisch, innerlich wenig fördernd ansehen. Dabei war die Zucht roh. Wegen geringer Versehen im Unterricht wurde ebenso rücksichtslos geprügelt wie wegen sittlicher Vergehen. 1652 entliefs die Westminsterschule den jungen Locke nach Oxford. Dort erlangte er 1656 den Grad eines Baccalaureus, 1658 den eines magister artium, womit ihm zugleich eine Stipendiatenstelle zuteil wurde. Die Universitätsstudien setzten den Unterricht der Lateinschule fort: Rhetorik, Logik, Moral, alles in der alten scholastischen Art, über welche der Humanismus nicht hatte obsiegen können, ging neben dem Unterricht in den klassischen Sprachen, im Hebräischen und Arabischen her; daran schlossen sich diejenigen mathematischen Disziplinen, über welche die Universitäten damals geboten. Auch die Disputationen, die der Humanismus zu beseitigen sich angeschickt hatte, waren zu Lockes Zeit noch sehr im Schwange. Sein Urteil über den Wert der Studien, zu denen das alte Herkommen ihn verpflichtet hatte, war äufserst ungünstig. Man lernte in den

englischen Schulen nicht fürs Leben; denn schlechte Streiche ausführen und einen Gegner im Wortgefecht besiegen, oft mehr durch die Kraft der Lungen als durch die Schärfe des Verstandes, schien Locke keine rechte Vorbereitung für einen ernsten Beruf.

Da wurde er mit Cartesius bekannt, den er verständlich fand, während er in der peripatetischen Philosophie weder Sinn noch Nutzen sah. Er hatte bisher für die philosophischen Studien weder Neigung noch Befähigung in sich entdeckt; jetzt war er für sie gewonnen. Doch schwankte er noch lange, welchem Beruf er sich widmen solle. Die Zeit war ernst; Veranlassungen, ins öffentliche Leben sich einzumischen, gab es nur zu viele. 1660 war der Freistaat in England erloschen; es war eine dringende Frage, was die neue Monarchie in Religionssachen tun werde. Locke glaubte, die Erfahrungen der letzten Jahre müfsten dem Könige die Notwendigkeit der Toleranz gezeigt haben; der Staat mufste nach seiner Meinung auch für die geistlichen Dinge sich den bestimmenden Einflufs sichern. So sprach er sich aus in seiner 1660 erschienenen Schrift: Ob die bürgerliche Behörde befugt sei, über den Gebrauch indifferenter Dinge in der Gottesverehrung zu bestimmen. Eine Befugnis, Christ zu sein, ohne Untertan zu sein, wollte Locke nicht anerkennen. Zur nämlichen Zeit zogen ihn wissenschaftliche Interessen nach einer anderen Seite. 1662 bildete sich die Königliche Gesellschaft zur Beförderung der Naturwissenschaft. Die Bestrebungen derselben richteten sich auf experimentelle Erforschung der Naturerscheinungen zum Zwecke einer Neubegründung der Wissenschaft überhaupt. Der von Bacon angeregte Geist der Forschung belebte die Mitglieder der Gesellschaft, deren eifrigstes der von Locke gerühmte Robert Boyle war, der unter den Begründern der modernen Chemie einen ehrenvollen Namen hat und durch die Verteidigung der unter der Benennung der Korpuskulartheorie bekannten mechanischen Weltanschauung auch Lockes Beifall erntete (Ged. üb. Erz. § 193). Genaue Analyse aller vorliegenden Erscheinungen auch im Geistesleben ist von dieser Zeit an Lockes Grundsatz geblieben. Wenn er daher 1665 als Begleiter eines Staatsmannes in diplomatischer Sendung an den brandenburgischen Hof nach Cleve ging (nicht nach Berlin, wie vielfältig berichtet wird), so diente ihm auch diese Beschäftigung nur zur Erweiterung und Vertiefung seiner Erfahrungen auf verschiedenen Gebieten. Einen zweiten Antrag ähnlicher Art lehnte er ab.

1666 wurde er durch einen Zufall bekannt mit Lord Anthony Ashley Cooper, der sechs Jahre später erster Graf von Shaftesbury und durch seine den politischen Gewohnheiten der Zeit freilich gemäfse, sehr zweideutige Staatskunst berühmt geworden ist. Locke, der sich mit grofsem Eifer auch ärztlichen Studien hingegeben hatte, befreite durch seinen Rat den Staatsmann von einem sein Leben bedrohenden Übel und wurde demselben bei diesem Anlafs so vertraut, dafs er ihn dauernd an sein Haus knüpfte. Der Rat des jungen Gelehrten wurde zunächst benutzt bei der bald erfolgten Verheiratung des Sohnes von Lord Ashley. Der aus dieser Ehe entsprossene spätere dritte Graf von Shaftesbury ist in der philosophischen Literatur Englands bekannt geworden durch seine »Menschencharaktere« (Characteristics of Men 1711). Für die Erziehung dieses seines Enkels, die er übrigens selbst leitete, holte Lockes Gönner dessen Rat vielfach ein; aber die Briefe, welche dieser als »Gedanken über Erziehung« ans Licht treten liefs, sind nicht, wie oft behauptet wird, aus diesem Anlafs entstanden. 1669 erschien Lockes Schrift »über die Arzneikunst«; ärztliche Praxis hat er aber so wenig ausgeübt, dafs er über diese Seite seiner Studien sich immer nur mit bescheidenster Zurückhaltung geäufsert hat (Ged. über Erz. § 2 und 29). Doch wurde er 1673/74 Baccalaureus der Medizin in Oxford. Seine schon in dieser Zeit schwankend gewordene Gesundheit wufste er durch ein äufsert mäfsiges Leben zu kräftigen. Doch sagte ihm das Londoner Klima so wenig zu, dafs er die Hauptstadt mied, wenn er immer konnte. Aus solcher Rücksicht unternahm er eine länger als drei Jahre dauernde Reise nach Frankreich, wo er schon früher einmal kürzere Zeit gewesen war. Locke benutzte seine Reisen zu sorgfältigen Beobachtungen über politische, ökonomische und religiöse Verhält-

nisse. Der Wissenschaft und Literatur Frankreichs wandte er eine besondere Aufmerksamkeit zu. So lernte er die »moralischen Essais« des Jansenisten Pierre Nicole kennen und ist auf diese Weise wohl auch mit der pädagogischen Literatur der Franzosen bekannt geworden, die um diese Zeit durch die cartesianische Philosophie fruchtbarste Anregungen erhielt. Dafs er Montaigne kannte, aber nicht liebte, wissen wir. Auf den Zusammenhang der Lockeschen Pädagogik mit der französischen müssen wir später zurückkommen. Als Locke nach England zurückkehrte, traf er seinen Gönner in die bedenklichsten politischen Händel verwickelt. 1672 war er Lord-Kanzler geworden; dann safs er eine Zeitlang im Tower gefangen. Später führte er den Vorsitz im Staatsrat, um dann Führer der Opposition zu werden. Einer Anklage auf Hochverrat entging er, weil das Gericht von Männern seiner eigenen politischen Richtung besetzt war. Aber er fand es jetzt geraten, den englischen Boden zu verlassen; er starb 1683 in Amsterdam. Auch Lockes Sicherheit war jetzt gefährdet. Seine Schweigsamkeit rettete ihn aus den Schlingen, welche politische Gegner ihm legten; aber er zog es vor, ebenfalls nach Holland zu gehen (Herbst 1683). Selbst hier verfolgte ihn die englische Regierung, bis einflufsreiche Freunde den Nachstellungen Einhalt zu gebieten wufsten. Amsterdam, Leyden, Utrecht, dann wieder Amsterdam und Rotterdam waren seine Aufenthaltsorte. Überall setzte er sich in Verbindung mit den hervorragenden niederländischen Gelehrten, die seine wissenschaftliche und religiöse Gesinnung teilten. Da ihn keine politischen Geschäfte mehr in Anspruch nahmen, konnte er seinen wissenschaftlichen Arbeiten nun eine ungeteilte Sorgfalt widmen.

Ein Gespräch, das er im Winter 1670/71 mit gelehrten Freunden geführt hatte, legte ihm den Gedanken nahe, eine neue Untersuchung der Grundlagen der menschlichen Erkenntnis anzustellen. Die Frucht derselben ist der Versuch über den menschlichen Verstand (Essay concerning Human Understanding), der im ersten Entwurf 1679 fertig wurde. Ein Auszug in französischer Sprache erschien 1688 in der Bibliothèque universelle, welche von dem Arminianer Jean Le Clerc in Amsterdam herausgegeben wurde. Die erste englische Ausgabe des Buches erschien 1690.

Im Gefolge der Lady Mordaunt, welche die Gemahlin Wilhelms von Oranien nach England begleitete, kehrte Locke dorthin zurück 1688. Die neue Regierung übertrug ihm eine ehrenvolle Stellung im Staatsdienst, um ihn für langjährige Gehaltsrückstände zu entschädigen, die dem in Lord Ashleys Gefolge im Staatsdienst Beschäftigten während der Jahre erwachsen waren, in denen jener verfolgt wurde. Locke selbst machte sich um das neue Regiment verdient durch politische und nationalökonomische Schriften, welche viel dazu beitrugen, in der Zeit des Übergangs die Bürger zu beruhigen und die der Regierung entstandenen Schwierigkeiten zu ebnen. In einer 1690 erschienenen Abhandlung »über die Regierung« ist der Gedanke vom Vertragsverhältnis zwischen Fürst und Volk, den Rousseaus Contrat social später wieder aufgenommen hat, schon mit grofser Klarheit vorgetragen. Die Vielseitigkeit seiner Interessen bewies er auch dadurch, dafs er beim Ablauf des Jahrhunderts die Einführung des neuen Kalenders empfahl, für welche in Deutschland damals Erhard Weigel sich bemühte. Unterdessen regte sich auch mancher Widerspruch gegen die im Versuch über den menschlichen Verstand vorgetragene Ansicht von der ausschliefslich erfahrungsmäfsigen Grundlage unserer Erkenntnis; soweit er sich in den gelehrten Streit hereinziehen liefs, zeigte er die Besonnenheit und Ruhe, die ein hervorstechendes Merkmal seines Geistes und Charakters war.

1691 zog Locke in das Haus der vortrefflichen Lady Masham in Oates bei London. Hier hat er bis zu seinem Tode unter gleichgesinnten, vortrefflichen Menschen gewohnt. Auch andere Freunde sehen wir hier in seiner Umgebung. Ein reicher Irländer, William Molyneux, dessen Bruder Locke in Holland kennen gelernt, forderte ihn auf, die Briefe, die er an Eduard Clarke von Chipley von Holland aus geschrieben, um ihm in der Erziehung eines Sohnes Rat zu geben, nun auch weiteren Kreisen zugänglich zu machen. So sind die Gedanken über Erziehung (Some Thoughts concerning Education) entstanden, die im Juli 1693 ans Licht traten,

vier Monate nach der Aufforderung Molyneuxs. 1704 bedrückte seine Krankheit Locke mehr als je. An seinen jüngeren Genossen Anthony Collins hatte er schon im Jahre zuvor eine Art wissenschaftlichen Vermächtnisses gesendet. Im Oktober 1704 konnte er kaum mehr feste Nahrung zu sich nehmen. Am 28. dieses Monats fühlte er sich wohler. Er bat Lady Masham, die neben ihm safs, einen Psalm, in dem sie Trost suchte in ihrem Leide um den erkrankten Freund, ihm laut vorzulesen. Plötzlich sah sie, dafs er die Hand vor die Augen hob. Als sie teilnahmsvoll ihm sich näherte, bemerkte sie, dafs die Seele des reinen Mannes, der für diese Welt keinen Seufzer, keine Klage zurückliefs, in eine andere entwichen war. Auf seinem Grabstein steht eine lateinische Inschrift, die er selbst verfafst hat. Darin sagt er von sich, dafs er, »wissenschaftlich gebildet, es doch nur soweit gebracht habe, dafs er der Wahrheit allein diente«. Er konnte sein Wesen nicht besser kennzeichnen: wahr auch gegen sich selbst, hat er bescheiden und dankbar gegen Gottes Güte sein Los getragen, wohlwollend gegen alle, versöhnlich gegen seine Feinde, zu streng nur gegen sich und seine eigenen Verdienste.

2. Philosophische Ansichten. Lockes philosophische Arbeit, wie sie im Versuche über den menschlichen Verstand und in einem ursprünglich als Zusatz zu diesem Werke gedachten Aufsatz »über die Leitung des Verstandes« (1697) vor uns liegt, beschränkt sich auf eine Darstellung der Entstehung der Erkenntnisse und legt damit den Grund zu einer empirischen Psychologie, berührt aber dabei eine Reihe bedeutsamer metaphysischer Fragen. Angeborene Ideen (Vorstellungen) gibt es nicht: das ist der Ausgangspunkt von Lockes Psychologie und ist der Grund, auf dem alle neueren psychologischen Systeme ruhen. Die Erkenntnis kommt uns nur durch sinnliche Wahrnehmung (sensation), deren Ergebnisse durch Reflexion in der Seele weiter verarbeitet werden. Die Seele ist also zuerst ein leeres Blatt, auf welches die Wahrnehmung Charaktere einschreibt, die mit der Zeit wieder verwischt werden können. Auch sonst ist unsere Erkenntnis eingeschränkt; nach einem an anderer Stelle unseres vielfältig mit bildlichen Ausdrücken arbeitenden Philosophen gleicht sie einem engen oder nur mit einem kleinen Fenster versehenen Gemach, das zu gleicher Zeit nicht vielen Inhalt aufnehmen kann. Da aber aller Inhalt der Seele aus der Sinnenwahrnehmung zukommt, so gibt Locke allem, was die Seele aufnimmt und verarbeitet, den Namen der Ideen. Damit hängt zusammen, dafs er verschiedene Vermögen der Seele nicht annehmen will: ob die Seele denke oder begehre, sie betätigt dabei nur ihre ursprünglich gleiche Grundkraft. Durch diese Vereinfachung der Lehre von den Seelentätigkeiten wird jedoch Lockes Psychologie nicht klarer; bisweilen vermischt er infolge dieser Auffassung sogar Zustände der äufseren Empfindung und der geistigen Tätigkeit. — Die Sinnenwahrnehmung oder Sensation gibt der Seele allen Stoff. Aus ihm gestaltet dieselbe die Ideen, die entweder einfach oder vielfach (komplex) sind. Die ersteren kommen zustande 1. durch einen Sinn allein, wie die Idee der Undurchdringlichkeit, oder 2. durch mehrere Sinne, wie die Ideen des Raumes, der Bewegung, oder 3. durch Reflexion, wie die Ideen des Wahrnehmens, Denkens, Begehrens, oder 4. durch Sensation und Reflexion zugleich, wie die Ideen der Lust, des Daseins, der Kraft, der Zeitfolge. Die Funktionen der Seele den Ideen gegenüber sind: 1. Die Wahrnehmung (perception), 2. das Merken (retention), das in einem Beschauen (contemplation) und weiterhin im Behalten besteht, 3. das Unterscheiden, Vergleichen, Verknüpfen, Abstrahieren. Dies sind die Wege, auf welchen wie durch Fenster Licht in den dunklen Raum des Verstandes gelangt. Durch diese letzteren Mittel entstehen die vielfachen oder komplexen Ideen. Sie sind entweder 1. Modi oder 2. Substanzen oder 3. Relationen (Beziehungen). Die Modi (Erscheinungsformen) sind einfach, wenn sie nur eine Vorstellung mehrfach in sich enthalten wie ein Dutzend, ein Paar, oder gemischt, wenn sie verschiedene Vorstellungen einfacher Art zusammenfassen wie z. B. Schönheit. Die Substanzen bezeichnen den Träger der von einem Wesen uns zukommenden Vorstellungen. Sie führen natürlich nur zu subjektiven Annahmen, da unsere Organisation uns nicht erlaubt, in das Wesen der Dinge einzudringen, während höher organi-

sierte Wesen sich mit eindringenderen Organen der Wahrnehmung nach eigener Wahl versehen können. Die Relationen sind Ideen, welchen nichts in den Gegenständen selbst entspricht, sondern die nur unseren Standpunkt zu denselben aussprechen wie Vater, Gatte und alle Komparative. In der Analyse der einzelnen komplexen Ideen offenbart Locke seine metaphysischen Ansichten. Bedeutsam ist hier seine Darstellung von Raum, Zeit und Zahl, worin er den Anschauungen des Cartesius teilweise entgegentritt. Fernerhin sind zu nennen seine Erörterungen von Lust, Unlust und anderen Affekten. Wichtig sind seine Gedanken von Kraft, woran die Ideen der Bewegung und des Denkens angeschlossen werden, Wille und Verstand. Der Verstand ist die Kraft, Ideen in den Geist aufzunehmen, die Zeichen für dieselben zu erfassen und die Verbindung oder Unvereinbarkeit der Ideen wahrzunehmen. Indessen sind Verstand und Wille nicht getrennte Provinzen unseres Geistes. Hervorragend ist die Behandlung der Frage vom freien Willen, die als solche unserem Philosophen abgeschmackt erscheint. Wille und Freiheit sind Kräfte, die nicht als Eigenschaften einander beigelegt werden können; sie sind Relationen, keine Substanzen oder Agentien. Der Mensch ist frei durch die Möglichkeit der Wahl; nur durch diese Wahl ist er gebunden. Den Willen bestimmen aber die mit den Vorstellungen verbundenen Gefühle der Lust oder Unlust. Diese Zustände der Lust und der Unlust sind aber ungemein zahlreich und mannigfaltig, und der Mensch kann, indem er sich übt, seine ersten Willensregungen zurückdrängen und nach und nach dahin kommen, dafs er auch zwischen den Dingen, die ihm Lust und Unlust bringen, eine freie Wahl trifft und so sein Begehren in das rechte Verhältnis setzt zu den begehrenswerten Dingen. Darin besteht der wahre freie Wille des Menschen. Lockes Untersuchung schliefst ab mit einer Erörterung des Wertes unserer Erkenntnis. Objektive Gültigkeit kann ihr nur zukommen, insofern die einfachen Ideen, aus denen sie entsteht, richtig perzipiert und die komplexen richtig verbunden sind. Die Allgemeinbegriffe, auf denen die alte Logik ihre Syllogismen aufbaut, haben an sich keinen Erkenntniswert, da die Dinge selbst sich immer ändern können und unsere Wahrnehmung nicht in das Wesen derselben eindringt und überdies jeder Schlufs einen Teil jeweils neu aufnehmen mufs.

3. Lockes Pädagogik. Man möchte erwarten, dafs der Begründer der neuen Psychologie, deren ganzer Inhalt von der Entstehung und Verarbeitung der Vorstellungen handelt, auch seine Pädagogik auf diesen Grund aufbauen würde. Die Gedanken über Erziehung indessen erfüllen von solchen Erwartungen nichts. Ursprünglich waren es Briefe, die der Verfasser von Holland aus schrieb, bevor er seine Philosophie der Welt bekannt gemacht hatte. Es wäre kaum tunlich gewesen, dem Freunde gegenüber, dem die Briefe galten, auf seine noch nicht veröffentlichten psychologischen Untersuchungen sich zu beziehen. Locke hat auch eine solche Absicht nie gehabt. Praktische Ratschläge eines erfahrenen und geistvollen Mannes erwartete der Freund von ihm; Locke würde es für eine Anmafsung gehalten haben, wenn er statt dessen ihm eine philosophisch deduzierte Pädagogik hätte vorlegen wollen. Überdies war die Erörterung allgemein gültiger pädagogischer Grundsätze dadurch etwas eingeschränkt, dafs Locke nur eine Anweisung zur Erziehung eines jungen englischen Edelmannes zu schreiben hatte. Die wenigen psychologischen Sätze, welche die Schrift auch in der erweiterten Gestalt, in der sie uns vorliegt, enthält, sind Locke nicht eigentümlich; wir werden erfahren, woher sie stammen, wenn wir den Inhalt des Werkes überschaut haben werden.

Locke beginnt mit dem Verse des Juvenal, der es (sat. 10) als eine unschätzbare Gabe, die man von den Göttern erflehen müsse, bezeichnet, wenn dem Menschen ein gesunder Geist beschieden sei im gesunden Leibe. Dieser dürfe freilich auch nicht vernachlässigt werden; doch sei, was den Menschen zu dem macht, was er ist, die Erziehung: die ersten Eindrücke unserer Jugend bestimmen oft unser späteres Leben.

Es ist also zuerst von der Leibespflege zu reden (§ 2—30). Abhärtung ist durchaus notwendig. Was Locke hier angeraten hat, haben seine Zeitgenossen und nächsten Nachfolger fast alles gebilligt, nur etwa die

Wasser durchlassenden Schuhe ausgenommen. Rousseau findet einen Widerspruch gegen die männliche Art der Lockeschen Erziehung darin, dafs er vorschreibt, man solle den erhitzten Kindern keinen kalten Trunk reichen; er selbst weifs sich aus diesem Bedenken nur durch eine sophistische Unterscheidung zwischen Flufs- und Quellwasser zu ziehen, von denen das erstere nie schädlich sein könne. Locke, der von der negativen Erziehung der Naturalisten noch nichts weifs, sondern sein Absehen ganz auf die Erzielung vernünftiger Gewohnheiten gerichtet hat, will die Kinder da, wo ihnen Schaden erwachsen kann, von Anfang an an Vorsicht gewöhnen. Im übrigen verlangt er reizlose Kost, damit das Blut sich nicht erhitze, durch welches die Leidenschaften ins Gehirn kommen, ausreichenden Schlaf, frühes Zubettgehen, harte Betten, viele Bewegung und wenig Arzenei. So wird der Leib tüchtig, dem Geiste zu gehorchen.

Von der sittlichen Erziehung handeln § 31 bis § 133. Sie wird begründet durch die Gewöhnung, welche das Kind befähigen mufs, später seiner Vernunft zu gehorchen. Der Grund aller Tugend liegt in dem Vermögen, sich etwas zu versagen; daher dürfen die Kinder nichts blofs deshalb erhalten, weil sie es heftig verlangen. Sie müssen im Gegenteil die bleibende Erfahrung machen, dafs heftiges Begehren Versagen und Entbehren im Gefolge habe. Solange indessen die Vernunft der Kinder selbst noch nicht entscheiden kann, tritt an deren Stelle die Auktorität der Vernünftigen, der Eltern. Ist die Ehrfurcht gegen diese frühzeitig begründet, so kann man auch bald Nachsicht walten lassen. Schläge und knechtische Strafen müssen vermieden werden; sie drücken die »Lebensgeister« nieder. Treibt man die Kinder durch solche Mittel zum Guten, so tun sie es nicht mehr aus Neigung, sondern nur um ein gröfseres Übel zu vermeiden. Ebenso können Belohnungen die Kinder veranlassen, das, was man von ihnen getan wissen will, nur aus Habsucht und sinnlicher Lust zu tun. Achtung und Verlust der Achtung von seiten der Angehörigen sind die Mittel, die man in Bewegung setzen mufs, um die Kinder zum Guten anzutreiben, bis sie einmal zur Befriedigung ihres Pflichtgefühls tugendhaft handeln. Kindliche Heiterkeit kann keine Strafe verdienen. Tun die Kinder etwas nicht recht, so lasse man es wiederholt tun; die vielen Regeln, die man ihnen gibt, schaden der Auktorität des Gebotes. Das Beispiel mufs sie zum rechten Benehmen anleiten, dem man aber eine gewisse Freiheit lassen möge. In der Gesellschaft, die man den Kindern gibt, mufs man vorsichtig sein, weil die Kinder so gern nachahmen, was sie sehen. Darum darf man ihnen aber auch selbst nicht das Beispiel lockerer Sitte geben. Zum Lernen mufs man den Kindern Lust machen, indem man sie anfänglich nur lernen läfst, wenn sie dazu geneigt oder gestimmt sind; man gewöhne sie aber bald daran, ihre Stimmungen zu beherrschen und auch dann zur Arbeit zu gehen, wenn sie keine rechte Lust dazu haben. Leidenschaftliches Schelten taugt nicht; mit Gewalt darf man nur Hartnäckigkeit und Verstocktheit behandeln. Ist aber dann der Sinn des Kindes gebrochen, so mufs ernste Freundlichkeit das Übrige tun. Vernünftiges Zureden mufs gebraucht werden, sobald die Kinder empfänglich dafür sind. Man lasse sie auch das Handeln anderer Menschen beobachten, dafs sie daraus Nutzen ziehen. Bemerkt man an ihnen etwas Tadelnswertes, so lasse man sie aus dem Befremden ihrer Umgebung entnehmen, wie sehr sie gefehlt haben: Beschämung soll hier auf sie wirken. Der Hauslehrer, den der Vater seinem Sohne gibt, mufs sorgfältig gewählt werden. Jedenfalls soll er Menschenkenntnis besitzen; denn er mufs seinen Zögling mit den Lastern und Verirrungen der Welt bekannt machen, damit er sich vor ihnen zu hüten wisse. Der Vater selbst mufs seinen Sohn immer mehr in sein Vertrauen ziehen, mit ihm auch über Geschäfte reden und am Ende sein Freund werden.

Die Gemütsart der Kinder ist sorgfältig zu erkunden. Die Herrschsucht mufs bekämpft, die Wifsbegier begünstigt werden. Letzteres geschieht in der Weise, dafs man die Kinder von einer nützlichen Tätigkeit wegschickt, während sie noch Gefallen daran haben, damit sie später zu ihr wie zu einem Vergnügen gerne wieder zurückkehren. So mufs Abwechslung in ihre Beschäftigungen gebracht und die eine zu einer Erholung von der andern gemacht

werden. Dieser Gedanke kehrt in unserem Buche mehrfach wieder, auch in der Anwendung, dafs geraten wird, man möge die Kinder bei einer ihnen allzu angenehmen, aber nicht nützlichen Beschäftigung mit Zwang solange festhalten, bis sie derselben überdrüssig werden und sich nach einer anderen nützlichen Beschäftigung zurücksehnen. Das Bestreben des Erziehers richtet sich bei diesen Mafsregeln darauf, dafs das Gute und Erstrebenswerte immer mit Eindrücken der Lust, das Schlechte und Meidenswerte mit dem Gedanken der Unlust verbunden werde. Weinerliche Kinder müssen abgehärtet werden. Der Neugierde mufs man entgegenkommen, soweit sie der Aufklärung des Verstandes der Kinder dienen kann. Der Faulheit setzt man Vernunft und Güte entgegen; aber auch Beschämung ist hier manchmal nötig und die eben schon empfohlene Übersättigung am Spiel. Die Spielsachen der Kinder sollen einfach sein und von ihnen selbst angefertigt werden; bevor das geschehen kann, dient jeder gleichgültige Gegenstand zu diesen Zwecken. Es ist wichtig, dafs ein Kind auf die gute Meinung Wert lege, die andere von ihm haben; man nehme daher die Entschuldigungen, die es vorbringt, soweit an, als dadurch nicht der Lüge Vorschub geleistet wird.

Nun kommt Locke auf die Erziehung durch Unterweisung zu sprechen, ohne aber sich genau an das Thema zu halten. Tugend, Weisheit, Lebensart, Kenntnisse, sagt er, sind das, was ein Edelmann seinem Sohne wünschen mufs aufser dem Erbgut, das er ihm hinterläfst; einige dieser Wörter bezeichnen aber bisweilen das nämliche oder schliefsen einander ein (§ 134—196).

Das Kind soll einen einfachen Begriff von Gott erhalten als dem allmächtigen und allwissenden Schöpfer der Welt; Aberglauben und Ammenmärchen sind von ihm fernzuhalten. Dann mufs ihm Liebe zur Wahrheit und Wohlwollen eingepflanzt werden. Weisheit ist die Fähigkeit eines Mannes, seine Angelegenheiten mit Geschick und Umsicht zu leiten; aber die List ist der Affe der Weisheit, und vor ihr müssen die Kinder bewahrt bleiben. Hier nimmt Locke noch einmal Gelegenheit, von der guten Lebensart zu reden, deren Grundzug das Wohlwollen gegen andere sein soll. Die Kenntnisse überschätzt man nach Lockes Überzeugung; Lateinisch und Griechisch zumal kosten viel zu viel Zeit. Selbst die nützlichsten Kenntnisse kommen erst nach der Tugend. Aus dem Lesenlernen kann man ein Spiel machen; dann benutze man Äsops Fabeln oder den Reineke Fuchs in illustrierten Ausgaben. Das Gebet des Herrn, die Glaubensartikel und die zehn Gebote läfst man durchs Vorsagen lernen und benutzt sie nicht als Mittel zum Lesenlernen. Das Lesen der ganzen Bibel ist ein arger Mifsgriff; wohl aber kann man einige Geschichten aus derselben lesen und Sprüche lernen lassen. Hier wird ein Katechismus empfohlen, der (wie Fleurys Catéchisme historique) seinen Antworten die Worte der Bibel unterlegt. Schreiben wird, wie das damals in Frankreich geschah, durch das Nachziehen gestochener Vorlagen gelernt, das Zeichnen für Begabtere empfohlen. Auch die Stenographie mag die Mühe des Erlernens lohnen. Von fremden Sprachen lerne der junge Edelmann zuerst das Französische durchs Sprechen, einige Jahre später das Lateinische nach der nämlichen Methode, wobei er zugleich Geographie, Astronomie, Chronologie und Anatomie sich aneignet. Kann der Lehrer diese Methode nicht anwenden, so lese er Äsop mit seinem Zögling. Die übliche Methode mutet dem kindlichen Geiste zu viel zu. Später liest man Eutropius oder Justinus. Grammatik sollen nur diejenigen lernen, die schon sprechen können, und nur als Einleitung zur Rhetorik. Hier spricht Locke sich scharf gegen die Deklamationen, die lateinischen Aufsätze und Verse aus. Ein Vater kann auch nicht wünschen, dafs sein Sohn ein Dichter werde, wenn er ihn nicht den schlimmsten Versuchungen aussetzen will. Aufsätze sollte man vielmehr in der Muttersprache anfertigen lassen. Auch das Auswendiglernen von lateinischen Texten taugt nichts: das Gedächtnis wird dadurch nicht gestärkt. Geographie gilt Locke wie den meisten Pädagogen dieser Zeit als zweckmäfsiger Anfang wissenschaftlicher Studien, weil sie nur das Auge und das Gedächtnis beschäftige. Es reihen sich daran Arithmetik, hierauf Astronomie und dann die ersten sechs Bücher des Euklid. Mit der

Geographie zugleich wird Chronologie gelehrt, an die sich die Geschichte anschliefst. Diese lernt der Zögling aus lateinischen Auktoren, wodurch er nach und nach befähigt wird, auch schwerere Schriftsteller wie Cicero, Vergil und Horatius zu bemeistern. Ethik ist kaum erforderlich, wenn sittliche Gewöhnung von Anfang an stattgefunden hat; doch kann man etwa Ciceros Buch von den Pflichten lesen. Pufendorf und Hugo Grotius führen in die Kenntnis des bürgerlichen Rechtes ein. Der Edelmann mufs aber auch die Gesetzgebung seines eigenen Landes kennen lernen. Logik und Rhetorik haben wenig Wert für die Praxis, die sich besser an dem Muster guter Schriftsteller bildet. Das Disputieren, in dem sich die Schulen üben, ist sogar sittengefährlich. Dagegen sollte man den englischen Stil bilden, wie die Franzosen jetzt ihre Sprache zu bereichern und zu verfeinern suchen. Die Naturphilosophie zerfällt in die Lehre von den Geistern und die von den Körpern. Die erstere lasse man an einer für die Jugend abgefafsten biblischen Geschichte lernen, bevor man zur Lehre von den Körpern übergeht. Damit arbeitet man dem Materialismus entgegen. Auch für die Erklärung von materiellen Dingen hält Locke die Lehre von den Geistern für notwendig, wie er an einer von ihm aufgestellten Hypothese über die Entstehung der Sündflut zeigt. Für die Lehre von der Materie greife man auf Cartesius und die englischen Atomisten (Corpuskularier). Hier finden auch Newtons Philosophiae naturalis principia mathematica bewundernde Würdigung. Griechisch ist ein Studium für den Gelehrten. Der Edelmann soll sich zwar auch an gründliche geistige Arbeit gewöhnen; aber der Erzieher soll ihn nicht alles lehren wollen, sondern ihm nur die Wege zeigen, wie er selbst Wissen erlangen und seine Kenntnisse bereichern kann. Für die, welche Gelehrte werden sollen, wird hier aus La Bruyère eine Stelle über das methodische Studium eingeschaltet.

Aufser dem, was man aus den Büchern lernt, mufs sich der Edelmann noch gewisse Fertigkeit durch Übung aneignen (§ 196 bis 211). Beim Tanzen ist Affektation zu meiden. Musik kommt an letzter Stelle; man braucht viel Zeit dazu und kommt durch die Ausübung derselben leicht in schlechte Gesellschaft. Fechten und Schulreiten haben ihre Bedenken, wenn man damit etwas anderes als nur die Stärkung der Gesundheit bezweckt; das Wichtigste in aller Erziehung ist immer die Unterordnung der Begierden unter die Vernunft. Anhangsweise werden noch gewisse Handfertigkeiten empfohlen zum Zweck der Ausbildung in nützlicher Tätigkeit und der Pflege der Gesundheit. Das Malen ist hierfür nicht geeignet, aber Gartenarbeit und Holzbearbeitung, besonders die Tischlerei. Die Menschen wollen immer beschäftigt sein; aber Karten- und Würfelspiel ist eine schlechte Beschäftigung. Man kann auch das Parfümieren und Frisieren, das Gravieren und Metallarbeiten lernen. Wem ein Gewerbe nicht gefällt, lasse seinen Sohn die Buchführung erlernen.

Die Reisen, womit man die Erziehung abzuschliefsen pflegt, ist für das Erlernen von Sprachen und die Erwerbung von Menschenkenntnis wichtig (§ 212—217). Doch ist die Zeit vom 16.—20. Jahr hiefür nicht geeignet. Die jungen Leute müfsten vorher, im 7.—14. Jahr, unter der Führung eines Lehrers oder später, wenn sie geistige und sittliche Selbständigkeit erlangt haben, allein reisen. Man bleibt aber wohl beim alten Brauch, weil man das Reisen in früheren Jahren für gefährlich hält und unsinnigerweise den jungen Mann, wenn er eben volljährig ist, gleich verheiraten will.

Das seien, schliefst Locke § 217, nur allgemeine Ansichten aus der täglichen Erfahrung heraus; die Menschen seien so verschieden, dafs man die Erziehung individualisieren müfste, und dazu wäre noch ein ganzer Band nötig.

Lockes ganze Pädagogik bezweckt, den Zögling zum Gebrauche seiner Vernunft zu befähigen und sein Handeln der Leitung derselben zu unterstellen. Sie reiht sich also den rationalistischen Systemen an, die im siebzehnten Jahrhundert nacheinander aufgetreten sind. Einen wesentlichen Anstofs hat der pädagogische Rationalismus durch Cartesius erhalten; es ist darum nicht auffallend, dafs Locke, dessen philosophische Spekulation von jenem französischen Philosophen ausgegangen ist, auch mit seinen pädagogischen Ansichten sich neben diejenigen französischen Pädagogen stellt,

deren Lehren vom Cartesianismus beeinflufst sind. Am nächsten steht er Claude Fleury, dessen Buch »über die Wahl und Methode der Studien« wenige Jahre vor Lockes Gedanken über Erziehung erschienen ist (1686. S. den Artikel Fénelon). Locke hat seine Erziehungsschrift in Holland geschrieben, wo die französische Literatur Gastrecht und ein oft benutztes Asyl besafs. Es ist nichts wahrscheinlicher, als dafs er dort das Buch des französischen Abbé kennen gelernt habe. Während er wenig und meist nur aus dem Gedächtnis citiert, wird wenigstens eine längere Stelle aus einem französischen Schriftsteller (La Bruyère) in den Gedanken über Erziehung angeführt. Auch die Bemerkung, dafs die Franzosen soviel für ihre Muttersprache tun (§ 189), führt uns auf diesen Zusammenhang. Überdies wissen wir, dafs Locke Montaigne genau gekannt, aber nicht geliebt und mit dem Moralisten von Port-Royal Pierre Nicole sich eingehend beschäftigt hat. Endlich ist sein eigener Versuch über den menschlichen Verstand zuerst in französischem Auszug erschienen. Tatsächlich finden für alle Hauptpunkte der Lockeschen Pädagogik sich Beziehungspunkte bei Fleury und anderen Vertretern der rationalistischen Pädagogik in Frankreich. Den Anhängern dieser Richtung ist auch eine hervorragende Sorgfalt für leibliche Erziehung eigen. Im Menschen ist wie in der Schöpfung überhaupt alles vernünftig eingerichtet. Die Harmonie, die der Schöpfer in all seinen Werken ausspricht, kann im menschlichen Organismus nicht plötzlich verleugnet sein. Daher darf man keinen prinzipiellen Gegensatz oder gar einen Widerstreit zwischen Leib und Seele annehmen; leidet der Leib, so leidet auch die Seele, und das wird um so mehr der Fall sein, als die Gefühle der Lust und Unlust den Menschen in all seinem Handeln bestimmen. Diese Lehren schliefsen sich an die vom Altertum herstammende Lehre von den Lebensgeistern (spiritus animales) an. Dieser Theorie huldigen die französischen Rationalisten ebenso wie Locke (vergl. Gedanken über Erz. § 25 und die Nachweisungen, welche die Ausg. des Verf. dieses Artikels dazu gibt). Lockes Psychologie hätte ihn über diese unwissenschaftlichen Hypothesen hinausführen müssen; aber sie kommt in den Gedanken über Erziehung wenig zu Wort. Da Lust und Unlust die gewaltigsten und frühesten, auch nie ausbleibenden Antriebe menschlichen Handelns sind, so lehrt Fleury u. a., man möge sich hüten, in den ersten Jahren die Vorstellung von der Rute so sehr mit dem Gedanken an das Buch zu verbinden, dafs das Kind nur mit Angst an die Studien denke (Kap. 15). Diesen Gedanken arbeitet Locke bis zur Ermüdung immer weiter aus. Er geht darin so weit, dafs er das Verhältnis einmal umkehrt, und aus dem Spiel, wenn ihm die Kinder sich zu leidenschaftlich hingeben, eine Aufgabe macht, der man sie bis zur Unlust unterwirft (man sehe bes. § 124 bis 129). Nun begegnet aber auch im Versuch über den menschlichen Verstand eine Stelle, die wörtlich an Fleury anklingt. Wir lesen dort (II, 33, 13): »Die Kinder verbinden diese Vorstellungen (Buch und Strafe) so miteinander, dafs ein Buch ein Gegenstand des Abscheus für sie wird.« Auch die dem Rationalismus eigene Richtung auf den Nutzen für das Leben und die von allen Rationalisten des 17. Jahrhunderts geteilte Geringschätzung der klassischen Studien und der ästhetischen Beschäftigungen findet sich bei Locke und sie wird dadurch entschuldbarer. Der Verfasser dieses Artikels hat in seiner Ausgabe von Lockes Gedanken über Erziehung (2. Aufl. S. 64) schliefslich noch auf ein vor dem Lockeschen Buch in Amsterdam erschienenes Werk über Kindererziehung hingewiesen, welches bisher nicht beachtet worden ist, obwohl es manches Wertvolle bietet. Für uns ist es wichtig, dafs bei Locke zweimal wörtliche Anklänge an dieses Buch sich finden, nicht in den theoretischen Grundsätzen, was nicht auffallen könnte, da der nicht genannte Verfasser dieses Buches auch der rationalistischen Richtung angehört, sondern in nebensächlichen Dingen, in denen solche Übereinstimmungen bedeutsamer sind.

Man wird also in Lockes Gedanken über Erziehung keine Nutzanwendung aus seiner Psychologie zu suchen haben. Diese findet man in Rousseau, und alle Stellen bei diesem, die auf Lockes Psychologie zurückgehen, stehen darum in gar keiner Beziehung zu dessen pädagogischem Werke.

Diejenigen, die Lockes Philosophie in seiner Pädagogik haben wiederfinden wollen, haben daher nur eine dürftige Ausbeute erhalten, so Dr. O. Dost, Die Pädagogik Lockes im Zusammenhange mit seiner Philosophie (Plauen, Hofmann, 1877).

Lockes Pädagogik hat bald auf Frankreich zurückgewirkt. Durch Rollin (1725 ff.) ist ihr auch Einfluſs auf das öffentliche höhere Schulwesen dieses Landes verschafft worden. Noch mehr Ansehen hat Locke dadurch erlangt, daſs Rousseau sich auf ihn bezieht. Im »Revisonswerk« der deutschen Philanthropisten erschienen die Gedanken über Erziehung 1787.

Literatur: Jean le Clerc, Eloge de M. Locke in der Bibliothèque choisie 1705. — Lord King, The Life of John Locke. 1829. — H. R. Fox Bourne, The Life of John Locke. 1876. — Kuno Fischer, Francis Bacon und seine Nachfolger. 2. Aufl. 1875. — Dr. Em. Schärer, J. Locke. 1860. — Dr. W. Gitschmann, Die Pädagogik des J. Locke. 1881. — Dr. E. Fechtner, J. Lockes Gedanken über Erziehung. 1894. — Neuere englische Ausgaben der Gedanken über Erziehung haben veranstaltet: R. H. Quick (Cambridge. 1. Aufl. 1880. 2. Aufl. 1884) und Evan Daniel (London 1880). Eine französische, sehr freie Übersetzung erschien schon 1695. Sie ist von Pierre Coste, der später Hauslehrer bei Lady Masham war, veranstaltet und hat eine gewisse Bedeutung durch Bemerkungen authentischer Art, die der Übersetzer ihr beigegeben hat. Neuerdings hat G. Compayré eine sehr gute Übersetzung veröffentlicht (1882). — In Deutschland ist auſser der oben angegebenen Übersetzung im Revisionswerk, die Rudolphi besorgt hat, ebenfalls 1787 eine solche von C. S. Ouvrier erschienen. Dr. M. Schuster hat eine solche herausgegeben 1873 (2. Aufl. 1881). Die Übersetzung des Verfassers dieses Artikels erschien zum ersten Male 1883, in 2. Aufl. 1897. Alle diese Ausgaben und Übersetzungen enthalten Biographien und sind mit Anmerkungen versehen. Die zuletzt angeführte bezweckt insbesondere die Beziehungen Lockes zu den vor ihm und nach ihm aufgetretenen pädagogischen Systemen aufzuklären.

Karlsruhe i. B. E. von Sallwürk.

Lohn

s. Belohnung

Lokalschulinspektor

s. Ortschulaufsicht

Lordosis

s. Rückgratsverkrümmung

Lotterig

Nach Grimm ist »lottern« gleichbedeutend mit »schlaff sein, schlendern, bummeln« wie ein Lotter, d. i. ein lumpiger Kerl; lotterig ist das, was lottert, schlaff ist und lumpig herunterhängt, eine lotterige Arbeit die, auf die man keine Mühe, keinen Fleiſs, nicht die geringste Sorgfalt verwandt hat. Übertragen auf das Tun eines Menschen, umfaſst der Begriff »lotterig«: Schlaffheit, Unstetigkeit, Unordentlichkeit, Gleichgültigkeit für äuſseren Wohlanstand, Mangel an Fleiſs und Gewissenhaftigkeit. (Vergl. hierzu: Läppisch.) Besonders hervorzuheben sind auſser der geringen Willensstärke und dem raschen, mit Gedankenflucht verknüpften Wechsel verschiedener Willensbetätigungen die Schwäche des ästhetischen Urteils und die merkliche Abstumpfung des Selbstgefühls. Man findet mehr lotterige Knaben als Mädchen. Sanguinische und melancholische Naturen neigen zur Lotterigkeit. Körperliche Schwäche, Blutarmut, krankhafte Empfindlichkeit gegen äuſsere Antriebe, wie auch Unordnung in der Umgebung der Kinder unterstützen die Entstehung und Entwicklung lotterigen Wesens. Gewöhnlich entspricht der Lotterigkeit in äuſserlichen Dingen Zerfahrenheit im Denken, Schwäche der sittlichen Strebungen (Leichtsinn) und Fühllosigkeit gegen Mitmenschen und Tiere. »Lotterige Menschen lügen gern« (Sprichwort). An Kindern, die mit Wucherungen im Nasenrachenraume behaftet sind, beobachtet man häufig lotterige Lebensführung. — Bei der Erziehung lotteriger Kinder ist der Hauptnachdruck auf das ästhetische Moment zu legen, und zwar dergestalt, daſs der Zögling durch Beispiel und Lehre von der Hoheit des Schönen überzeugt, zugleich aber durch strenge Zucht des Willens genötigt wird, in seiner Lebensführung stufenweise die Forderungen der Ästhetik zu erfüllen. Man mute nur dem Zögling die Kraft zur ästhetischen Ausgestaltung seines Daseins zu, und er wird sie in sich entwickeln. Wenn irgend wo, so ist hier die Steigerung des Ehr-

triebes bezw. Ehrgefühls am rechten Orte. Wo Lotterigkeit nicht naturwüchsig, sondern durch Nachahmung entstanden ist, genügt oft schon sorgsame Überwachung des Umgangs; in schweren Fällen macht sich die Unterbringung in eine vom Geiste der Ordnung und des »ästhetischen Behagens« erfüllte Umgebung (Familie, Anstalt) notwendig. Wo Krankheit die Ursache des Fehlers ist, müssen Erzieher und Arzt zusammenwirken.

Leipzig. Gustav Siegert.

Lotze, Hermann

1. Biographisches. 2. Allgemeines über seine Philosophie. 3. Seine Ethik und Psychologie. 4. Pädagogische Konsequenzen.

Hermann Lotze ist Philosoph; er hat sich direkt weder praktisch noch schriftstellerisch mit Pädagogik beschäftigt; nicht einmal über pädagogische Prinzipienfragen ist in seinen Werken etwas zu finden. Wenn ihm dennoch in diesem pädagogischen Handbuch ein eigener Artikel gewidmet wird, so geschieht dies, weil seine Philosophie für die Ausbildung der Pädagogik als Wissenschaft nicht nur gleich jedem beliebigen philosophischen Systeme von Bedeutung sein kann, sondern tatsächlich schon geworden ist. Es sei in dieser Beziehung nur erinnert an Pfisterers »Pädagogische Psychologie«, Bartels »Pädagogische Psychologie nach H. Lotze« und Ostermanns »Lehrbuch der Pädagogik«, die ausgesprochenermafsen, soweit es wenigstens das anthropologische Prinzip betrifft, auf Lotzes Philosophie begründet sind.

1. Biographisches. Lotze ist der Sohn eines Militärarztes und am 21. Mai 1817 zu Bautzen geboren. Seine Schulbildung hat er auf dem Gymnasium in Zittau erhalten. Schon mit 17 Jahren verliefs er die Schule, um sich dem Wunsche des Vaters gemäfs auf der Universität Leipzig dem Studium der Medizin zu widmen. Obgleich er dieses in 4 Jahren mit Glanz absolvierte, hatte er doch Zeit gefunden, sich nebenher mit dem Studium der Philosophie zu beschäftigen. Besonders waren es die Physiologen Weber und Volkmann und der Physiker Fechner, deren Vorlesungen er mit Eifer hörte. Der Erfolg in den philosophischen Studien war so grofs, dafs er schon $1\frac{1}{2}$ Jahr nach dem Abgange von der Universität sich in der philosophischen Fakultät als Privatdozent habilitieren konnte. Im Jahre 1842 wurde er in Leipzig aufserordentlicher Professor der Philosophie, und bereits Ostern 1844 berief man ihn auf den durch Herbarts Tod erledigten Lehrstuhl für Philosophie an der Universität Göttingen. — Bis Ostern 1881 hat er der Göttinger Universität ununterbrochen als Dozent angehört und ganz wesentlich dazu beigetragen, dafs die Georgia Augusta gerade in diesen Jahren sich einer so hohen Stellung unter den deutschen Hochschulen erfreuen durfte. Da entschied er sich nach langem Schwanken, dem von Berlin aus an ihn ergangenen Rufe zu folgen. Nicht lange sollte er hier wirken; schon am 1. Juli desselben Jahres erlag er einem schon lange an ihm zehrenden Leiden, und die Vollendung seines Hauptwerkes, des »Systems der Philosophie«, ist ihm nicht vergönnt gewesen. Während die vollendeten beiden ersten Bände seine Logik und seine Metaphysik im Zusammenhange dargestellt hatten, war der 3. Band für die Behandlung der ethisch-ästhetischen und religionsphilosophischen Fragen bestimmt. Trotzdem nun dieser Band nicht mehr fertig geworden ist, sind Lotzes Ansichten über jene Fragen nicht unbekannt. Sie sind im »Mikrokosmus« und in mehreren Abhandlungen über ästhetische Fragen enthalten; kurz zusammengestellt sind sie zu finden in den betreffenden Bändchen der »Diktate« aus Lotzes Vorlesungen, die nach seinem Tode von kundiger Hand herausgegeben sind.

2. Allgemeines über seine Philosophie. Die Grundlage von Lotzes Philosophie bildet seine persönliche Stellung zu Idealismus und Realismus. Lotze ist nach den Forderungen seines Gemüts Idealist, dem die Welt angelegt ist auf die Verwirklichung des Guten und Wertvollen, für den daher nur das Gute und Wertvolle wahrhaftes Dasein besitzt. Alles mufs der Verwirklichung des Guten dienen; der ganze Kreis der Naturerscheinungen ist in die Verwirklichung des Guten einzuschliefsen. »Alles Sein, alles, was Form und Gestalt, Ding und Ereignis heifst, dieser ganze Inbegriff der Natur kann nur als die Vorbedingung

für die Wirklichkeit des Guten gelten, kann, so wie er ist, nur deshalb sein, weil nur so sich in ihm der unendliche Wert des Guten seine Erscheinung gab.« Freilich ist dies keine Erkenntnis, sondern Überzeugung; für unsere menschliche Vernunft scheidet eine unausgefüllte Kluft die Welt der Gestalten von der Welt der Werte, und Lotze vereinigt »mit der festesten Überzeugung« von dem Vorhandensein der Einheit, zwischen beiden Welten den »bewufstesten Glauben an die Unmöglichkeit ihrer Erkenntnis.« Aber so fest steht ihm diese Überzeugung, dafs sie alle seine Betrachtungen belebt und dafs er den Zweck der bekannten Zusammenfassung seiner Betrachtungen im »Mikrokosmus« kurz dahin bestimmt: für die Überzeugung, »dafs nur ein Anfang der Welt den gemeinsamen Grund ihrer Gesetze, ihrer Gestalten und ihrer Werte enthalte, dafs dieser Anfang nicht in dem an sich Bedeutungslosen wenn auch Notwendigen liege, sondern dafs das Wertvollste zugleich das Erste und Letzte sei«, einen möglichst genauen Ausdruck und eine Begründung, soweit von einer solchen überhaupt geredet werden könne, zu suchen.

Ist nun das Gute Ausgangs- und Zielpunkt der Wirklichkeit; liegt in dem, was sein soll, der Grund dessen, was ist: so ergibt sich, dafs es die Ethik ist, mit welcher alle Spekulation zu beginnen hat. Neben ihr stehen dann noch die Metaphysik, welche den Gestaltungstrieb, und die Logik, welche die Gesetzlichkeit zu untersuchen hat, mit welcher der Gestaltungstrieb verfährt, um die Verwirklichung des Guten zu erreichen. So entsteht die Dreiteilung des Lotzeschen Systems, an der uns vor allem das Betonen der Gesetzlichkeit, der Gesetzmäfsigkeit, mit welcher der Gestaltungstrieb auf sein Ziel sich richtet, auffällt, da es Lotzes Stellung zum Realismus kennzeichnet, auf die oben hingewiesen wurde.

Lotze ist nämlich auch Realist. Der damalige Stand des Idealismus, der zu einem inhaltlosen Begriffs- und Formelkram geworden war, genügte Lotze nicht; sein reiches Gemüt wehrte sich gegen leere Abstraktionen als Basis des Philosophierens und Erkennens und sah diese vielmehr in dem persönlich Erlebten. Es kam hinzu, dafs er von Natur ein scharfer Beobachter und klarer Denker war und durch sein Studium zum Beobachten der Natur und ihrer Erscheinungen geführt wurde. Noch kam hinzu, dafs gerade in den fünfziger Jahren die materialistische Strömung an die Öffentlichkeit trat und jeden, der am geistigen Leben der Nation teilnahm, nötigte, sich mit ihren Prinzipien auseinanderzusetzen. — So trafen persönliche Eigentümlichkeit, persönliche Erfahrung und Zeitverhältnisse zusammen, um Lotze, den Idealisten von Haus aus, dahin gelangen zu lassen, dafs er den Mechanismus oder die Gesetzlichkeit des Naturverlaufes für das ganze Gebiet des physischen Geschehens zuliefs. Er ging sogar noch weiter, indem er der sog. Lebenskraft das Licht ausblies und das leibliche Leben auf mechanistische Weise deutete. »Die übrige Natur«, so sagt er zum Schlufs der schönen Darstellung dieses Punktes, »liegt nicht wie ein fremdes formloses Chaos um das einzelne lebendige Geschöpf ausgebreitet, erst von seiner Lebenskraft Zusammenhang, Form und Entwicklung erwartend. So wie der Brennpunkt einer Linse die wärmende Kraft des Lichtes verdichtet, oder das zierliche Bild einer Gestalt entwirft, ohne sein eigenes Verdienst, sondern die zusammenschiefsenden Strahlen sind es, die es ihm schenken, der Schauplatz so ausgezeichneter Erscheinungen zu sein: so verdienstlos beinahe sammelt der lebendige Körper die Stoffe und Bewegungen der Umgebung zu dem geschlossenen Bilde seiner eigenen Gestalt. Wohl ist er zum Teil selbst die Linse, deren brechende Kraft die Strahlen vereinigt, aber auch diese wirksame Form dankt er einer Überlieferung, in welche die Kräfte der Aufsenwelt mittätig eingriffen. So ist er, was er ist, als Ergebnis der Umstände, die ihn hervorbrachten.«

Weiter allerdings ging Lotze nicht; die Vermischung der beiden Prinzipien für die beiden Gruppen des physischen und des geistigen Geschehens machte er nicht mit. Wohl erkannte er an, dafs die Veränderungen körperlicher Elemente ein Reich von Bedingungen darstellen, an welchen Dasein und Form unserer inneren Zustände mit Notwendigkeit hängt; aber dies beweist ihm noch immer nicht, dafs »in jenen Veränderungen die einzige und hinreichende

Ursache liegt, welche aus eigener Kraft und ohne die Mitwirkung eines ganz anderen Prinzips zu bedürfen, die Mannigfaltigkeit des Seelenlebens aus sich allein erzeugt.« Immer wieder betont er die Unvergleichbarkeit der materiellen Zustände und ihrer geistigen Folgen und weist darauf hin, dafs, wie fest letztere auch an erstere gebunden sind, sie den Grund ihrer Form doch in einem andern Prinzip haben müssen. Die Wirksamkeit der Materie bringt das geistige Leben nicht aus sich selbst hervor, sondern »veranlafst nur sein Hervortreten durch die Anregung zur Äufserung, die es einem anders gearteten Elemente zuführt.«

Was hier im besondern von der Seele gesagt ist, das gilt im allgemeinen von der Welt des Geistigen. Ihre Selbständigkeit steht ihm so fest, dafs er entgegen dem Versuche des Materialismus, die geistige Welt aus der materiellen zu erklären, als seine Absicht hinstellt, die alleinige ursprüngliche Wirklichkeit der geistigen Welt zu vertreten und zu zeigen, dafs »wohl die materielle Welt aus ihr, aber nicht sie aus dieser begreifbar ist«.

Wie Lotze diese Absicht ausführt, wie er auf diese Weise Idealismus und Realismus zu vereinigen sucht, mögen einige Andeutungen aus seiner Metaphysik erläutern. Die metaphysischen Grundprobleme sind ihm die des Seins und Geschehens. Sein bei endlichen Wesen ist nichts anderes als In-Beziehung-stehen. Absolutes Sein ist undenkbar. Das Dasein, die Wirklichkeit der endlichen Wesen wird überhaupt erst und nur durch Beziehungen zu andern Wesen erkennbar. Losgelöst sein von allen Beziehungen ist das Los des Nichtseienden. — Von Beziehungen ist aber nur da zu sprechen, wo der Zustand eines Wesens von dem andern wahrgenommen wird. Das ist aber nicht möglich, wenn die Wesen als von einander getrennt gedacht werden. Sie sind also anzusehen als Teile, Äufserungen, Erscheinungsweisen einer Substanz, die ihnen allen zu Grunde liegt. Nur wenn die endlichen Dinge die »innerlich gehegten« Teile eines Wesens sind, wenn in allem Sein das wahrhaft Seiende dasselbe Eine ist, kann von Wahrgenommenwerden die Rede sein; denn dann ist jede Erregung des einzelnen zugleich eine Erregung des ganzen Unendlichen, das ja auch in ihm den Grund des Daseins bildet, und jedes einzelne ist dann im stande, mit seiner Wirkung überzugreifen in anderes, in welchem ja derselbe Grund — das Eine — lebt. Dieses selbst substantielle Unendliche, in welchem das in der Erscheinung Geschiedene nicht mehr geschieden ist, ist dann weiter als die bestimmende Macht zu denken, die »jedem Vorgange die Gestalt und Gröfse seiner Folge, jedem einzelnen Wesen den Umkreis seiner möglichen Tätigkeit, jeder einzelnen Äufserung derselben ihre besondere Form vorzeichnet«.

Man sollte nach dem Gesagten meinen, Lotze spräche seinen endlichen Wesen jede Selbständigkeit ab. Dem ist aber nicht so. Das Innewerden von Wechselwirkungen ist nur zu verstehen bei Wesen, die bei aller Zugehörigkeit zu dem Einen doch bis zu einem gewissen Grade ein Für-sich-sein besitzen. Dieses notwendige Für-sich-sein gesteht Lotze seinen Realen zu und erläutert es näher als dasjenige, was sie eben im Unterschiede von andern sind, als das, was ihr Wesen, ihre Idee, ihre essentia ausmacht, oder als das Gesetz ihres Daseins, nach dem sie gerade das sind, was sie sind. — Dieser gewisse Grad von Selbständigkeit der Realen führt aber noch weiter. Nur ein geistiges Wesen nämlich ist zu diesem Für-sich-sein fähig. Die Realen Lotzes sind also geistiger Natur, sind Monaden von irgendwelcher geistigen Potenz. Sind nun aber die endlichen Elemente geistig, so mufs auch das Eine, das Unendliche, dessen Ausdruck sie nur sind, geistiger Natur sein; und da die Form, in welcher das Geistige für sich ist, die der Persönlichkeit ist, so ist auch das Absolute, die allen Erscheinungen zu Grunde liegende Substanz Persönlichkeit, Gott.

So ist also nach Lotze Ausgangs- und Zielpunkt alles Geschehens Gott. Damit ist die Einheit zwischen der Welt der Gestalten, des Geschehens im Naturverlaufe und der Welt der Werte, deren Kern die Seligkeit in Gott ist, hergestellt; und Lotzes Philosophie hat ihren Zweck, eine Vereinigung von Idealismus und Realismus und damit eine Versöhnung zwischen den Bedürfnissen des Gemüts und den Ergebnissen der Wissenschaft herbeizuführen, erreicht.

3. Seine Ethik und Psychologie. Von den verschiedenen Zweigen der Lotzeschen Philosophie interessieren uns an dieser Stelle, wo es auf die pädagogische Verwertbarkeit derselben ankommt, nur die Ethik und die Psychologie. Von einer eigentlichen philosophischen Ethik als einer Normenlehre für den Willen kann nach dem bisher Gesagten bei Lotze keine Rede sein. Denn dient alles Bestehende der Verwirklichung des Guten, ist also alles, was besteht und geschieht, gut, so ist auch der menschliche Wille gut, und Normen, die ihm von aufserhalb entgegenzuhalten wären, müssen überflüssig erscheinen. Allein Lotze schreibt, wie wir wissen, den Dingen eine gewisse Selbständigkeit zu, und diese kann soweit gehen, dafs der Mensch sich gegen seinen Ursprung, gegen Gott kehrt. In diesem Falle widerstrebt er der Erreichung des Weltzweckes, und sein Tun ist böse. Sittlich gut dagegen ist sein Wollen und Handeln, wenn und soweit es der Verwirklichung des Guten, also dem Weltzwecke förderlich und dienlich ist. So kommt auch Lotze auf die Begriffe gut und böse und damit zu einer Ethik im besonderen Sinne. Das Prinzip dieser Ethik oder »praktischen Philosophie« ist, da aller Wert oder Unwert, also auch der des Wollens und Handelns nur in Gefühlen der Lust oder Unlust erlebt werden kann, die Lust, freilich nicht die Lust schlechthin, sondern die Lust, die aus der Übereinstimmung des Handelns mit dem Gewissen entsteht. Das Gewissen ist nämlich die Eigentümlichkeit des menschlichen Wesens, wonach bestimmt wird, was dem Weltzwecke dient oder nicht dient. Herbeigeführt wird diese Übereinstimmung in dem irdischen Dasein wesentlich durch ein doppeltes: durch Erhöhung der innern Würde unsers geistigen Lebens und durch Wohlwollen gegen andere.

Da die Voraussetzung für diese ganze Begründung der Ethik auf das Gewissen die Gewifsheit ist, dafs für die Wirklichkeit dieselben Normen gelten wie für den Willen, dafs die Welt der Gestalten eins sei mit der Welt der Werte, diese Einheit aber nur geglaubt werden kann, so ist ersichtlich, dafs Lotze in der Tat nur eine auf dem religiösen Glauben ruhende Ethik kennt, dafs ihm, wie oben vermutet, eine absolute philosophische Ethik fehlt. Die besondere Behandlung der praktischen Philosophie ist denn auch unbedeutend. In den »Diktaten« werden als Merkmale der Handlungen, welche von den oben erwähnten Lustgefühlen begleitet sind, vornehmlich eine gewisse Erregbarkeit und Wärme des Gemüts bei Verrichtung derselben, eine gewisse Intensität, Vielseitigkeit, ein rechtes Verhältnis der Anstrengung zu dem erreichenden Zwecke u. a. gefunden. Als unbedingt wertvoll wird nur das Wohlwollen gegen andere hingestellt. Besitzen die Handlungen der Menschen die geforderten Eigenschaften, so bilden die Gemeinschaften derselben — Familie, Staat usw. — ethische Gesellschaften, und die Welt wird ein Reich Gottes, — worauf sie — nach dem Glauben — angelegt ist.

Die Grundzüge von Lotzes Psychologie sind mit den Andeutungen über seine Lehre vom Sein und Geschehen schon gezeichnet. Was nämlich von den endlichen Dingen gesagt ist, gilt auch von der Seele. Auch ihr Sein besteht in dem In-Beziehung-stehen zu anderen Wesen, und absolutes Sein besitzt sie nicht. Sie ist eine Erscheinungsweise des Absoluten, eine von dem einen Seienden beständig unterhaltene oder ausgeübte Aktion. Aber ihr Wesen geht nicht in blofser Tätigkeit auf, ist nicht blofses haltloses Zerfliefsen in die Tätigkeit selbst, sondern sie ist zu denken als eins jener Elemente, die sich als einheitliche, unteilbare und selbständige Zentren aus- und eingehender Wirkungen verhalten, so dafs ihr Wesen, ihre Qualität, ihr »Was« gerade zu suchen wäre in dem, was die vereinigende und gesetzgebende Macht für die Vielheit des Tuns und Leidens, was das im Wechsel der Zustände sich Behauptende und Beharrende ist; kurz: ihr Wesen ist das, was der Grund dafür ist, dafs sie im Zusammen mit anderen Wesen gerade diese Rückwirkungen und nicht andere zeigt, dafs sie so und nicht anders sich betätigt, wirkt. In Übereinstimmung hiermit bezeichnet Lotze in den »Grundzügen der Metaphysik« die eigentümliche Natur des Seienden, also auch der Seele mit den Ausdrücken »Gesetz« oder »Idee«; denn er versteht unter »Gesetz« »die essentia, durch welche das Wesen ist, was es ist, und durch die eines vom

andern sich unterscheidet«, und »Idee« ist ihm »das in Gedanken überhaupt niemals zu verwandelnde, niemals in ihnen zu erschöpfende Wesen des Dinges selbst«.

Weiteren Spekulationen über das Wesen der Seele gibt Lotze sich nicht hin. Entsprechend seiner Grundansicht, dafs dasselbe für uns doch nur in und aus der Tätigkeit der Seele erkennbar sei, handelt er in seiner Psychologie hauptsächlich von dem seelischen Geschehen und lehrt da kurz folgendes. Nicht von selbst und ohne Anregung strebt die Natur der Seele zur Tätigkeit; sondern Einwirkungen, die von aufsen an sie gelangen, rufen sie zu Rückwirkungen auf, aus deren weiterer Wechselwirkung das innere Leben entsteht. Die ursprünglichsten Rückwirkungen sind die einfachen Empfindungen — Ton, Geschmack usw. —, deren keine aus der anderen ableitbar ist, deren jede vielmehr aus der besonderen Natur der Seele entspringt, die demnach verschiedene Vermögen für die verschiedenen Empfindungen haben mufs. Die »Erinnerungsbilder« der einfachen Empfindungen sind die Vorstellungen, deren Verlauf für das seelische Geschehen von der gröfsten Wichtigkeit ist, nicht weil sie, wie Herbart lehrt, die höheren Gebilde erzeugten, sondern weil sie und ihre Verhältnisse untereinander neue Reize für die Seele bilden und diese veranlassen, sich in neuen Rückwirkungen zu äufsern. Wie die von aufsen kommenden Reize als Reize erster Ordnung die Seele zur Erzeugung der einfachen Empfindungen veranlassen, so rufen nun die Vorstellungen als Reize zweiter Ordnung die Seele zu neuen Äufserungen, eben zu den höheren Produkten des seelischen Lebens auf. — Es ist bekannt, dafs nach Herbarts Ausdrucksweise die letzteren lediglich als Erzeugnisse des Vorstellungslaufes angesehen werden müssen. Gegen diese Auffassung kehrt sich Lotze aufs entschiedenste, indem er betont, dafs die Vorstellungen durchaus nichts selbständig Existierendes, sondern nur als immer neue Tätigkeiten der Seele aufzufassen sind; dafs sie daher auch nicht selbständig in Verbindungen eintreten und etwas Neues erzeugen können, sondern in ihren Verhältnissen zueinander für die Seele immer nur Reize sind, denen diese in den höheren Gebilden als ihren neuen Rückäufserungen antwortet. Demgemäfs heifst es bei Lotze bezüglich der Verknüpfung der Vorstellungen nicht wie bei Herbart, dafs gleichzeitig aufgefafste oder verwandte Vorstellungen sich verknüpfen, sondern: Die Seele stellt zwischen denjenigen Vorstellungen, welche sich nach ihrer Auffassung gleichzeitig oder nacheinander darbieten oder welche durch Verwandtschaft ihres Inhalts zusammengehören, eine Verknüpfung her. Mit der Verknüpfung hängt zusammen die Reproduktion der Vorstellungen. Auch hier heifst es: Die Seele reproduziert, wenn eine der verknüpften Vorstellungen wieder bewufst wird, auch die anderen. Im Zusammenhange hiermit wird das Gedächtnis ausdrücklich und lediglich als Funktion der Seele hingestellt, als eine den Menschen ursprünglich verliehene Kraft, Vorstellungen usw. aufzubewahren und wieder zur Verfügung zu stellen. Auch die Begriffsbildung ist nichts als eine Tätigkeit der Seele, die Einzelfälle miteinander vergleicht, Übereinstimmendes und Nichtübereinstimmendes voneinander scheidet und jenes einheitlich zusammenfafst. Ganz besonders wird die Ansicht Lotzes von der Unselbständigkeit der Vorstellungen erkennbar in seiner Auffassung von der Aufmerksamkeit und der Apperzeption. Die Aufmerksamkeit ist nämlich nicht (wie Herbart lehrt) eine Eigenschaft der Seele, zu welcher die Vorstellungen die Subjekte wären; sondern sie ist eine Tätigkeit der Seele, zu welcher die Vorstellungen nur die Objekte sind; und der wechselnde Grad der unwillkürlichen Aufmerksamkeit richtet sich nicht nach der Stärke der Vorstellungen, sondern nach dem Grade des Interesses, das die Seele den vorgestellten Objekten entgegenbringt; und die Apperzeption ist die Tätigkeit der Seele, vermöge welcher sie nach der Verwandtschaft und der Bedeutung neuer Eindrücke für die vorhandenen, die sie fühlt, die neuen dem Schatze vorhandener Vorstellungen einreiht. —

Tritt schon in den angeführten Punkten Lotzes Gegensatz gegen Herbart deutlich hervor, so erst recht in seiner Lehre von den Gefühlen. Diese Lehre bildet, möchte man sagen, den Mittelpunkt der ganzen Lotzeschen Psychologie, und zwar im Ein-

klang mit seiner Auffassung, nach welcher die Gefühle im Mittelpunkte des ganzen inneren Lebens stehen. Sie begleiten jeden Empfindungs- und Vorstellungsakt der Seele, sie erschliefsen ihr den Wert oder Unwert des Wahrgenommenen und bilden die einzig mögliche Anregung für sie zu Begehrungen und Wollungen. Sie sind Lotze etwas so Wichtiges, dafs es ihm ganz unmöglich ist, sie als blofse Erzeugnisse des mechanischen Vorstellungsverlaufes anzusehen; vielmehr glaubt er gerade sie als die Erzeugnisse der ureigensten Tätigkeit, der innersten Natur der Seele auffassen zu müssen. Wohl sind Vorstellungen und ihre Verhältnisse veranlassende Reize für die Seele, sich in Gefühlen zu äufsern; die zureichende Ursache der Gefühle sind sie aber nicht. Wie die Seele die Fähigkeit besitzt, sich in den Empfindungen und Vorstellungen ein objektives Bild der Dinge und Verhältnisse der Aufsenwelt zu schaffen, so besitzt sie auch das Vermögen, den Wert oder Unwert, den das Vorgestellte für das eigene Ich hat, zu erfassen. Das ist eben das Gefühlsvermögen, dem die Ereignisse des Vorstellungsverlaufes die Gefühle der Lust oder Unlust abgewinnen.

Dafs dieses Vermögen Lotze sehr viel bedeutet, ihm vielleicht am höchsten von allen Fähigkeiten der Seele steht, ist schon gesagt. Wir verstehen das, wenn wir bedenken, dafs ihm Grundlage, Anfang, Prinzip alles Philosophierens dasjenige ist, was wir erlebt, im Gefühle erlebt haben. So wird ihm diese Fähigkeit der Seele zu dem Organ, das ihm das eigentliche Fundament alles inneren Lebens liefert und den sichersten Mafsstab für die Beurteilung der Welt der Dinge und Verhältnisse abgibt. Welche Rolle das Gefühl in seiner Psychologie spielt, ist uns schon entgegengetreten bei seiner Auffassung der Aufmerksamkeit und der Apperzeption, die beide nur unter Zuhilfenahme des Gefühlsvermögens der Seele sich erklären lassen. Auch das Selbstbewufstsein läfst sich nach Lotze ohne die Grundlage des Gefühls nicht begreifen. Nicht die genaue Kenntnis unsers Wesens, nicht das Wissen darum, dafs in diesem Falle der Denkende mit dem Gedachten zusammenfällt, erklärt uns die Bedeutung dessen, was wir als Selbstbewufstsein kennen und geniefsen: die Innigkeit, mit der wir den Wert dieser Zurückbeziehung auf uns selbst empfinden, ist Gefühl, und so ist das Selbstbewufstsein nichts als »die Ausbeutung eines Selbstgefühls«, dessen Lebendigkeit durch keine Erkenntnis gesteigert werden kann, dessen Klarheit höchstens im Fortschritte unserer Bildung sich erhöht.

Was Lotze über die begehrende und wollende Seele lehrt, ist an verschiedenen Stellen seiner Schriften zum Teil verschieden dargestellt. Der Kern seiner diesbezüglichen Ansichten dürfte nach den »Diktaten« etwa das Folgende sein: »Zuerst geschieht sehr vieles von dem, was wir Handlungen nennen, ohne alle Beteiligung irgend eines deutlichen Willens.« Dahin gehören die zahllosen Geberden und Äufserungen des täglichen Handelns, die teils infolge organischer Präformation, teils infolge von Gewöhnung unmittelbar und mechanisch aus unserem Vorstellungslaufe entspringen. Von einer Tat des Willens kann eigentlich nur da geredet werden, wo im Bewufstsein die Triebe, die zu einer Handlung drängen, wahrgenommen werden, die Entscheidung darüber aber, ob ihnen gefolgt werden soll oder nicht, der bestimmenden freien Wahl des von Motiven nicht abhängigen Geistes überlassen wird. »Da aber kein Wille etwas wollen kann, wovon der Geist kein Bewufstsein hat, so ist allemal sowohl die Richtung, die der Wille nimmt, als auch die, welche er nicht nimmt, in unserem Bewufstsein vorher durch eine Reihe von Vorstellungen repräsentiert gewesen; nachher wird es deshalb für unsere sich selbst beobachtende Erinnerung allemal so aussehen, als habe die Vorstellung des Zieles, das der Wille aus Freiheit wählte, umgekehrt die determinierende Macht gehabt, den Willen auf sich zuzuwenden.« Nach Lotze erlangt also das Motiv, das Billigung findet, durch die freie Zustimmung des Willens eben erst die Macht, die entgegenstehenden Motive zu unterdrücken, und er meint, unserem an Kausalität gewöhnten Nachdenken erscheine es nur hinterher so, als ob das gebilligte Motiv von Anfang an die gröfste Stärke gehabt habe, und als ob diese Stärke der Grund für die Richtung des Willens gewesen sei.

Deutlich zeigt sich hier der Gegensatz Lotzes gegen Herbart, der die Willens-

entscheidung in die Macht der Motive verlegt, und sein Grundgedanke von der Selbsttätigkeit der Seele, für welche die Vorstellungen, hier die gefühlten Werte der Vorstellungen nur Reize zu neuen Wirkungen und Äufserungen aus ihrer eigensten Natur heraus sind, tritt auch hier scharf hervor. Gemäfs seiner Überzeugung, dafs die Befriedigung der Postulate des Gemüts, hier des im sittlichen Interesse notwendigen Postulats einer freien Selbstbestimmung höher stehe als eine von der Wissenschaft doch nicht genügend zu begründende Erklärung des Wollens, will er lieber das Wollen als etwas Unerklärbares stehen lassen als die Wahlfreiheit des Willens aufgeben, und an einer Stelle erklärt er ganz bündig, dafs die Wissenschaft sich mit dem Problem der Willensfreiheit, die als solche feststehe, einfach abzufinden habe.

Aus vorstehenden Andeutungen geht hervor, dafs es wohl zu verstehen ist, wenn behauptet wird, Lotzes Psychologie huldige noch der alten Theorie von den Seelenvermögen; denn überall nimmt sie zur Begreiflichmachung des geistigen Geschehens neben den Ereignissen des Vorstellungsverlaufes noch ergänzende Ursachen an und sieht diese nirgend anders als in der eigentümlichen Natur der Seele selbst. Wir haben bei den verschiedenen Punkten die in Betracht kommenden Sätze deutlich hervorgehoben. Im übrigen wehrt sich Lotze mit aller Entschiedenheit dagegen, als ob er unter Anlagen oder Vermögen der Seele Zustände, Kräfte oder Wesenheiten verstände, welche zu der ursprünglichen Seelenqualität noch hinzukämen oder zwischen ihr und ihren wirklichen Leistungen in der Mitte schwebten. Was er unter Seelenvermögen verstanden wissen will, ist nichts anderes als die Seelenqualität selbst, sofern sie gerade so geartet ist, dafs aus ihr unter Mitwirkung bestimmter Bedingungen die betreffenden Erscheinungen sich mit Notwendigkeit ergeben.

Und weiter folgt aus obigen Einzelausführungen, dafs Lotze der Seele, die ja selbst die Quelle alles Empfindens, Fühlens und Vorstellens ist, die Fähigkeit sich zu verändern, zuschreiben mufs. Denn den Gesetzen des Denkens widerspricht es, »aus der sich gleichbleibenden Einheit eines Wesens von selbst Antriebe zu vielfältigen Handlungen hervorgehen zu lassen,« und es ist daher nötig zuzugeben, dafs »die Seele, indem sie handelt, eine andere ist, als zuvor, da sie ruhte; denn nur weil sie verändert ist, kann sie der hinlängliche Grund für ein verändertes Verhalten sein.« Die Seele mufs also bei jedem Geschehen eine Veränderung erleiden. Dem Einwande, dafs damit die notwendige Einheit der Seele als des Trägers der einheitlichen Persönlichkeit aufgehoben sei, tritt Lotze entgegen, indem er meint, es hindere uns nichts, die ursprüngliche Natur der Seele mächtig genug zu denken, damit durch alle Glieder einer ausgedehnten Veränderungsreihe ihr Einflufs als der kräftigste fortwirke, wodurch sie alle in einen folgerichtigen Zusammenhang treten müfsten, dem die innere Einheit so wenig fehlen könnte, wie der Melodie, die sich in einer Reihe von Variationen entwickele. Er weifs nicht, warum man von der Seele, die noch dazu nicht nur der Träger ihrer Zustände sei, sondern sich auch als solchen stets wisse, mehr als diese Art von Einheit mit sich selbst fordern solle, und ist der Meinung, dafs die Folgerichtigkeit der inneren Entwicklung der Seele so grofs sei, dafs »sie stets uns mehr das Bild beständiger Gleichheit mit sich selbst, als das einer fortschreitenden Umwandlung« gewähre.

4. Pädagogische Konsequenzen. Brechen wir hier mit der Darstellung der Lotzeschen Psychologie ab, um nun zu prüfen, welche Bedeutung sie und die Ethik Lotzes für die Pädagogik haben. Sehen wir zuerst auf die Ethik, die zur Mitbegründung des teleologischen Prinzips in einem System der Pädagogik herangezogen werden könnte. Ihre Verwertbarkeit in dieser Beziehung mufs gering angeschlagen werden. Prinzipiell ist sie abzulehnen, weil sie auf dem Lustprinzip beruht, welches zu dem Prinzipe der christlichen Ethik, dem eigentlich mafsgebenden bei Aufstellung des teleologischen Prinzips in der Pädagogik, in direktem Widerspruch steht. Mag es auch die Lust an der Übereinstimmung des Handelns mit dem Weltzwecke sein, die den Mafsstab für die Beurteilung der menschlichen Handlungen abgibt: immer ist es ein Drittes, um dessentwillen etwas gelobt oder getadelt wird, und die Gefahr, in Eudämonismus

zu geraten, der mit christlicher Ethik unvereinbar ist, liegt zu nahe. — Aber auch aus dem Grunde ist sie für die Pädagogik belanglos, weil ihr Studium dem Lehrer, selbst wenn er der angedeuteten Gefahr entgeht, nicht den Vorteil bringt, den das Studium einer philosophischen Ethik bringen soll. Da sie mit dem religiösen Glauben unlöslich verknüpft ist, vermag sie ihm in dem Falle, wo gerade die Beschäftigung mit einer philosophischen Ethik ihren Nutzen erweisen soll, in dem Falle nämlich, dafs sein religiöser Glaube einmal ins Schwanken gerät, die ihm dann nötige Stütze nicht zu geben. Mit dem Glauben an Gott wird ihm auch der Glaube an den selbständigen Wert des Guten schwinden, und sein Halt in sittlicher Beziehung ist dahin. — Und noch aus einem anderen Grunde ist die Beschäftigung mit ihr für den Lehrer nutzlos. Besitzt die philosophische Ethik den Charakter einer normativen Wissenschaft, ist sie als Normenlehre für den Willen behandelt, so mufs sie als ein vorzügliches Mittel angesehen werden, den Blick für die Beurteilung von Willensverhältnissen zu schärfen; sie kann dann dem Lehrer für das Gebiet der Gesinnungsverhältnisse, zu deren Beurteilung er ja täglich genötigt ist, dieselben Dienste leisten, welche die Logik ihm für die Beurteilung von Denkerzeugnissen leistet. Weil, wie schon oben gesagt, der Lotzeschen Ethik jener Charakter fehlt, ist sie auch nach dieser Seite hin zu pädagogischer Verwertung nicht geeignet. Wie die genannten Mängel auch im Kreise der Anhänger Lotzes gefühlt werden, beweist der Umstand, dafs in den pädagogischen Arbeiten von Ostermann, Pfisterer u. a., die sich in ihren wissenschaftlichen Grundlagen auf Lotze beziehen, von einer Benutzung seiner Ethik keine Spur zu finden ist.

Eine reichere pädagogische Verwendung hat in den erwähnten Werken Lotzes Psychologie gefunden. Wenden wir uns ihrer Prüfung zu, so wird es sich wesentlich um ein Doppeltes handeln, nach dem zu fragen ist. Einmal wird es sich darum handeln, ob die Lotzesche Psychologie diejenige sein kann, die zur Mitbegründung des anthropologischen Prinzips in der Pädagogik heranzuziehen ist, und zum anderen darum, ob das Studium ihres Inhalts im einzelnen für die Pädagogik fruchtbar gemacht und der pädagogischen Tätigkeit förderlich erachtet werden kann.

Bezüglich des ersten Punktes sind es zwei Fragen, in deren Beantwortung eine Psychologie ihre Tauglichkeit erweisen mufs: die Frage nach der Notwendigkeit und die Frage nach der Möglichkeit der Erziehung. Vergegenwärtigt man sich nun Lotzes Ansichten über die Unzulänglichkeit der äufseren Einwirkungen auf die Seele, welchen stets die eigene Tätigkeit der Seele als mindestens gleichwertig gegenübergestellt wird; erinnert man sich daran, dafs nach Lotze im letzten Grunde alles Geschehen in der Seele, die doch auch nur ein Teil und Erscheinungsweise des Absoluten ist, auf die Verwirklichung des Guten gerichtet sein mufs, oder dafs, wie es an anderen Stellen heifst, unter den verschiedenen angeborenen Vermögen und Trieben der Seele der sittliche Trieb als der herrschende anzusehen ist: so wird es schwer, aus Lotzes Psychologie im Prinzip die Notwendigkeit der Erziehung zu folgern. Gewifs hängt mit dieser Eigenart seiner psychologischen Grundanschauung die merkwürdige Erscheinung zusammen, dafs Lotze selbst nirgend in seinen Werken die grofsen Fragen der Erziehung berührt hat, was doch von fast allen Philosophen geschehen ist.

Ebenso schwer ist es, auf der Grundlage Lotzescher Psychologie zu der zweiten Frage eine bestimmte Stellung zu finden. Schon die Annahme der Veränderlichkeit der Seele schliefst, wenn man die Ausdrücke pressen will, jede Möglichkeit aus, auf einen bestimmten Erfolg einer Einwirkung auf die Seele zu hoffen. Wo ist denn der ruhende Pol in der Erscheinungen Flucht, der bleibende Kern in allem Wechsel, mit dem gerechnet werden könnte bei Mafsnahmen des Unterrichts, wenn die Seele stets eine andere wird, als sie vorher war? Ist zu hoffen, dafs die Seele einen vor längerer Zeit aufgefafsten Inhalt genau und treu reproduzieren wird, nachdem sie inzwischen so und so oft eine Veränderung erlitten hat? Auf die grofse Kernfrage aller Pädagogik endlich, auf die Frage nach der Möglichkeit der Willensbildung gibt Lotzes Psychologie so gut wie gar keine Antwort. Von zum Handeln drängenden Motiven ist wohl die Rede; aber die Seele entscheidet

frei, d. h. doch unabhängig von allen Motiven. Welchen Zweck hat denn der Geistesinhalt, wenn der Wille seine Entscheidungen völlig unabhängig von ihm zu treffen im stande ist? Worauf soll sich die Hoffnung einer Möglichkeit der Bufse, d. i. der Änderung der Willensrichtung gründen, wenn das zur Änderung drängende Motiv sein Ausschlag gebendes Übergewicht nur durch freie Zustimmung der Seele erhält? Welchen Sinn soll dann das Pflanzen und Pflegen wertvoller Keime in der Seele haben, wenn diese für die Willensrichtung doch unmafsgeblich sind? Lotzes Psychologie läfst uns hier völlig im Stich, und es ist daher unmöglich, mit ihr das anthropologische Prinzip in der Pädagogik, das doch die Anerkennung der Erziehungsmöglichkeit in sich schliefsen mufs, zu begründen.

Die Schwierigkeit, auf Lotzescher Grundlage eine feste Stellung zu den erwähnten prinzipiellen Fragen einzunehmen, haben auch Pfisterer, Bartels und Ostermann gespürt; das merkt man den diesbezüglichen Kapiteln ihrer Werke an. Was Bartels Buch in dieser Beziehung enthält, ist wesentlich Polemik gegen Herbart, und Pfisterer hat die Notwendigkeit der Erziehung aus biblischen Gründen, nicht aus Lotzes Psychologie gefolgert, während er eine Stellungnahme zu der Frage der Erziehungsmöglichkeit vorsichtig umgeht; denn in einer Polemik gegen Herbart sagt er: »Dafs klare, durch den Unterricht zu erzeugende Erkenntnisse eine unerläfsliche Bedingung der sittlichen Charakterbildung sind, ist unleugbar; daraus folgt aber mit nichten, dafs sie als die Ursache d. i. als die einzige oder auch nur als die entscheidendste Bedingung für die Entstehung des sittlichen Charakters angesehen werden müssen«. Wie weit also der Einflufs des Gedankenkreises auf die Bildung des Willens reicht, bleibt so gut wie unerörtert. Am stärksten hat Ostermann die erwähnte Schwierigkeit gefühlt, und er ist an verschiedenen Stellen bemüht, einen Ausweg aus ihr zu finden. Indem er die schroffe Form der Lotzeschen Lehre von der Wahlfreiheit des Willens ablehnt, gelangt er dahin, dafs er von »Beweggründen« des Willens und von In-Bewegung-gesetzt-werden des Wollens durch Motive spricht, und er bezeichnet als solche Motive die Gefühle, durch die sich uns der Wert alles Vorgestellten, also auch dessen, das begehrt oder gewollt werden soll, erschliefst. Wie weit freilich der Einflufs dieser »treibenden Gewichte in der Uhr unseres Seelenlebens« zugelassen wird, ist schwer zu ersehen; denn den angeführten Worten lassen sich andere gegenüberstellen, aus denen deutlich die Scheu spricht, in dieser wichtigen und schwierigen Frage einen prinzipiell entschiedenen Standpunkt einzunehmen, was ja bei der sonstigen Stellung Ostermanns zu Lotze sehr begreiflich ist.

Mufs nach dem Gesagten der Wert der Lotzeschen Psychologie zur Begründung der pädagogischen Prinzipienlehre als ein höchst zweifelhafter bezeichnet werden, so ist ihr damit keineswegs jeder Wert für die Pädagogik überhaupt abgesprochen, und die Beschäftigung mit ihr möchten wir als eine für die pädagogische Tätigkeit äufserst fruchtbringende betrachten. Denken wir an Lotzes Lehre von den Gefühlen, die er in den Mittelpunkt des gesamten Geisteslebens stellt. Sind die Gefühle der Schlüssel für die Welt der Werte, so liegt darin für die Pädagogik eine Mahnung zu kräftiger Pflege des Gefühlslebens, zu starker Betonung der Gemütsbildung. Dann darf der Unterricht es nicht dabei bewenden lassen, klares Vorstellen erzeugt zu haben, sondern es mufs dahin getrachtet werden, dafs jede durch den Unterricht vermittelte Auffassung die Seele zu kräftiger Äufserung in Gefühlen antreibe, dafs bei jedem Unterrichtsstoffe »das Herz warm« werde. Es ist daher auch konsequent von Ostermann, wenn er als das wichtigste Erziehungsmittel, das die Pädagogik besitzt, die Pflege eines starken und edlen Gefühlslebens hinstellt. — Auch das kann die Pädagogik sich aus Lotzes Psychologie gesagt sein lassen, dafs im Denken die Seele wohl Beziehungen herstellen und dadurch Klarheit in das Erkennen der Dinge bringen kann; dafs aber manches dem Denken durchaus unfafsbar bleiben und dennoch dem Geiste zu eigen geworden sein kann, indem es von ihm erlebt wurde, und dafs dieses Erleben der Stoffe, auch ohne dafs sie in allen ihren Einzelheiten begrifflich klar erfafst wären, oft ein innigeres Besitzen bedeutet als das klarste begriffliche Verständnis. Wie oft

erscheint doch letzteres als der einzige Zweck aller Unterrichtsarbeit! — Und weiter wollen wir aus Lotze lernen, dafs die Namen immer nur für etwas Erlebtes geschaffen sind, dafs das Erleben der Eindrücke, die wir mit Worten bezeichnen, dieser Bezeichnung selbst stets voraufgegangen sein mufs; dafs daher im Unterrichte Definitionen u. dergl. immer das Zweite sein müssen, ja dafs es oft viel besser sein kann, von ihnen ganz abzusehen, als durch zu frühzeitiges Auftretenlassen derselben den Erlebungsprozefs zu stören. Überhaupt kann die Verachtung gegen die Überschätzung der Bedeutung von Begriffen und Formeln, die in Lotzes sämtlichen philosophischen Arbeiten hervortritt, dem Lehrer ein Wegweiser dafür werden, dafs er es im Unterrichte vermeidet, Mifsbrauch zu treiben mit Begriffen und Formen, die das Herz leer lassen, den Geist erdrücken und, statt zu wahrer, innerer Erfassung der Dinge hinzuführen, von dieser ablenken.

Dafs die sich auf Lotze gründende Pädagogik zu den grofsen Fragen der Theorie des Lehrplans, vor allen Dingen der Konzentration keine rechte Stellung finden kann, erscheint nach dem, was über die Unmöglichkeit der Beeinflussung des Willens durch den Gedankenkreis gelehrt wird, im allgemeinen begreiflich. Indes dürfte doch der Zweck, durch die Gefühle zum Willen zu gelangen, auch nur durch dieselben Mittel zu erreichen sein, durch welche die Herbartsche Pädagogik die Bildung des Willens erstrebt: nämlich durch grofse, einheitliche, mit Totalkraft wirkende Vorstellungsmassen; denn nur so werden die Wirkungen auf die Seele stark genug sein, dafs diese gezwungen wird, sich in kräftigen Gefühlen zu äufsern. In formaler Beziehung würde demnach auch aus Lotzes Lehre vom Gefühl die Notwendigkeit der Konzentration sich ergeben. Und da weiter die sittlich-religiösen Gefühle die stärksten im Bewufstsein sein sollen, dies aber doch nur dadurch werden können, dafs sie eine umfangreichere Pflege erhalten als andere Gefühle, so ergibt sich auch bezüglich des Inhalts die Notwendigkeit, eine Vorherrschaft und ein Übergewicht des Gesinnungsstoffes gegenüber den anderen Unterrichtsstoffen zu fordern. Es mufs auffallen, dafs Ostermann aus seinen Sätzen von den starken sittlich-religiösen Gefühlen aus dem eigentlichen Mittel der Willensbildung diese Konsequenzen nicht gezogen hat, sondern für seine Konzentrationsforderungen eigentlich nur praktische Rücksichten hat ausschlaggebend sein lassen. Dafs in der Theorie des Lehrverfahrens die Durcharbeitung des Stoffes nach den sog. formalen Stufen gefordert werden müfste, ergibt sich freilich aus Lotzes Psychologie nicht; im Gegenteil darf das häufig zu stark hervortretende Herausarbeiten des Begrifflichen, wozu die dritte und die vierte Stufe leicht verführen können, als dem Lotzeschen Erlebungsprinzipe geradezu widerstreitend angesehen werden. Ob aber nicht die Vorbereitung als stimmungweckende und damit die gefühlskräftige Auffassung des Neuen erleichternde und unterstützende Operation gerade jenem Prinzipe entsprechen würde, dürfte doch wohl sehr der Erwägung wert sein. Überhaupt gibt es der pädagogischen Folgerungen, die bei richtiger Auffassung der Lotzeschen Psychologie aus ihr gezogen werden können, noch mehrere, die sich den Forderungen der Pädagogik nähern, die in diesem »Handbuche« vorzugsweise ihre Vertretung findet; und es scheint fast, als ob die aus bewufster Gegnerschaft gegen Herbart hervorgehende einseitige Auffassung und schroffe Deutung einzelner Ausdrücke und Sätze Lotzes im Wege stehe, um zu jenen Folgerungen zu gelangen. Auch in wissenschaftlicher Beziehung läfst sich bei vorurteilsfreier Untersuchung ohne grofse Mühe feststellen, dafs der Herbart und Lotze gemeinsame Gedankenkreis gröfser ist als der sie trennende. So hat z. B. Dr. Klein in einer kleinen Schrift*) überzeugend nachgewiesen, dafs die Begriffe beider von dem Sein der Realen gar nicht so verschieden seien, wie es auf den ersten Blick scheine. Denn was bei Lotze die Veränderlichkeit der realen Wesen sei, das sei bei Herbart der Wechsel der Selbsterhaltungen; und was bei Herbart die »Unveränderlichkeit« der Qualität, das sei bei Lotze die »beständig sich gleiche Gesetzlichkeit« derselben; bei beiden werde also das Wesenhafte der

*) Lotzes Lehre vom Sein und Geschehen in ihrem Verhältnis zur Lehre Herbarts. Von Dr. Maximilian Klein. Berlin und Leipzig. Verlag von Max Breitkreuz.

Realen unveränderlich gedacht, und nur von ihren Zuständen und Erlebnissen werde behauptet, dafs sie veränderlich seien. Nach dieser Deutung sind schliefslich die verschiedenen Zustände der Seele, die Lotze kennt, im Grunde nichts anderes als die verschiedenen Stufen des Ich, von denen Herbart spricht, und hieraus würde sich in zahlreichen Punkten eine fast völlige Gleichheit der pädagogischen Konsequenzen aus Herbartscher und Lotzescher Psychologie ergeben; jedenfalls würde bei solcher Auffassung der Lotzeschen Philosophie der befruchtende Einflufs derselben auf die pädagogische Wissenschaft und Tätigkeit ein viel bedeutenderer werden, als er bis jetzt geworden ist.

Zum Schlufs möchten wir zu fleifsiger Beschäftigung mit Lotze alle diejenige recht dringend ermuntern, die die geistige Kraft und Reife besitzen, sich in ein philosophisches System hineinzuarbeiten. Liegt vielleicht auch für den Lehrer, der Lotze studiert, die Gefahr nahe, dafs bei ihm an die Stelle eifrigen Suchens nach den rechten Wegen der Willensbildung das bequeme Sich-zurück-ziehen hinter »Vermögen« und »Anlagen« treten und dafs bei ihm mit der Hoffnung auf sicheres Gelingen der Erziehung sich leicht die Begeisterung für die Erziehungsarbeit herabmindern könnte, so ist doch der Segen, der ihm für seine Person, für die Ausgestaltung seiner ganzen Lebens- und Weltanschauung aus dem Sichversenken in Lotzes Gedankenwelt erwächst, immer noch ein so grofser, dafs wir unsere Mahnung getrost widerholen dürfen. Namentlich denken wir hierbei an den Mikrokosmus, nach dessen Durcharbeitung jeder das Gefühl haben wird, einem erquickenden und stärkenden Bade entstiegen zu sein.

L i t e r a t u r: Die wichtigsten Werke Lotzes sind: »Medizinische Psychologie der Seele«, »Mikrokosmus« und »System der Philosophie«, von dem nur der erste Teil, enthaltend die »Logik«, und der zweite Teil, die »Metaphysik« enthaltend, erschienen sind; aufserdem sind hier zu nennen die nach Lotzes Tode herausgegebenen »Diktate aus den Vorlesungen von H. Lotze«, die in acht Teilen die Grundzüge der verschiedenen philosophischen Disziplinen knapp und übersichtlich bieten. — Die wichtigsten Arbeiten über Lotze sind: »Dem Andenken Lotzes« von H. Sommer in der Wochenschrift »Im Neuen Reich«, Jahrg. 1881, Nr. 36; Thieme, »Glauben und Wissen nach Lotze« und eine Schrift von Caspari über Lotze; auch seien hier genannt die verschiedenen Streitschriften Ostermanns gegen Herbart-Flügel, da sie von Lotzeschem Standpunkte aus geschrieben sind. — An pädagogischen Werken, die sich auf Lotze gründen, nennen wir die schon eingangs erwähnten Arbeiten von Pfisterer, Bartels und Ostermann.

Inzwischen, d. h. nach Erscheinen der 1. Auflage dieser Encyklopädie, sind noch folgende Schriften über Lotze erschienen: Dr. Seibert, Lotze als Anthropologe; Richard Falkenberg, Hermann Lotze, I. Teil; Dr. Henri Schoen, La métaphysique de Hermann Lotze; Felix Trommsdorff, Lotzes Bedeutung für die Pädagogik.

Bückeburg. E. Schwertfeger.

Luft

s. Schulluft

Luftheizung

s. Heizung

Luftuntersuchung

s. Schulluft

Luftverbesserung

s. Ventilation

Luftwechsel

s. Ventilation

Lüge

(Irrtum, Unwahrheit, Lüge)

I. Der Irrtum. II. Unwahrheit und Lüge. A. Als physiologische Erscheinung. 1. Begriffsbestimmung. 2. Sind Lüge und Unwahrheit angeboren oder erworben? 3. Wie entstehen Unwahrhaftigkeit und Lüge? 4. Die soziale Lüge. 5. Überwindung der Lüge durch Entfaltung des religiös-sittlichen Charakters. 6. Die Lüge und die sittlichen Ideen. B. Unwahrhaftigkeit und Verlogenheit als pathologische Erscheinungen. C. Die erziehliche Behandlung der Lüge.

I. **Der Irrtum.** Der Irrtum ist ein unbewufstes Abweichen des Beobachteten, Gedachten und selbst Geglaubten von den objektiven Tatsachen oder von den richtigen Ergebnissen des logischen Denkens. Der

Irrtum entsteht aus Mifsverständnis, aus mangelhafter Beobachtung oder aus mangelhafter Denkarbeit.

Dieses Mangelhafte kann zunächst angeborenes Unvermögen sein und in der allgemeinen Unvollkommenheit menschlicher Erkenntnis liegen. In diesem Falle sind wir für einen Irrtum nicht verantwortlich, wenn es auch unsere Pflicht bleibt, Beobachtung und denkende Verarbeitung des Beobachteten nach Möglichkeit durch sorgfältige Übung in Schule und Leben zu vervollkommnen. Irren ist in solchem Falle »menschlich«, und es irrt der Mensch, so lange er strebt. Doch:

»Das sind die Weisen, die vom Irrtum zur Wahrheit reisen,
Das sind die Narren, die beim Irrtum verharren.«

Der Irrtum wie der Erkenntnismangel können aber auch etwas (durch Flüchtigkeit, Mangel an Selbstzucht und Denkfaulheit) Selbstverschuldetes und damit ein ethischer Fehler sein. Darum hat die Erziehung die Aufgabe, das Kind zum sorgfältigen Beobachten zu gewöhnen, es so anzuleiten, dafs es nur zufrieden sich fühlt, wenn die Erfahrungsresultate und die Lernergebnisse klar, deutlich und fehlerfrei sind; dafs es sich nie mit der Halbheit begnügt, die zu keinem Stück taugt und oft noch weniger als nichts bedeutet.

In der Schule werden Irrtümer und Mifsverständnisse am meisten durch den noch immer nicht überwundenen didaktischen Materialismus erzeugt. Sie kann unseres Erachtens darum erheblich mehr tun, um das heranwachsende Geschlecht vor Irrtümern zu schützen und ein besonneneres, nachdenksameres Volk erziehen zu helfen, indem sie alles blofse Wortlernen und alle oberflächliche Viellernerei verpönt. Scharfe Beobachtungen (Anschauungen), deutliche Vorstellungen, klare und bestimmte Begriffe und dazu eine schlichte, einfache, gemeinverständliche Sprache sollten in allen Lehrfächern aller Schulen erstrebt werden. »Der Papageienunterricht — meint schon Comenius — darf nicht zum Muster genommen werden.«

Das Vortrefflichste über diese Frage ist seit Jahrzehnten wiederholt von Dörpfeld gesagt worden, u. a. in den Schriften: »Ein christlich pädagogischer Protest wider den Memoriermaterialismus im Religionsunterricht«; »Wider den didaktischen Materialismus«; »Die schulmäfsige Entwicklung der Begriffe«; »Denken und Gedächtnis«. Auch die gesamte von Pestalozzi und Herbart ausgegangene pädagogische Bewegung kämpft schon seit hundert Jahren gegen den geisttötenden, Irrtum erzeugenden Verbalismus in der Schule, doch nur mit teilweisem Erfolge, da büreaukratische und hierarchische Vorschriften ihn immer aufs neue begünstigen.

In neuerer Zeit hat auch die experimentelle Psychologie von einer anderen Seite her den Verbalismus und den Irrtum aufdecken und aufklären helfen. Insbesondere hat der Breslauer Professor Dr. William Stern der »Psychologie der Aussage« eine aufsergewöhnliche Aufmerksamkeit erfolgreich gewidmet.

II. Unwahrheit und Lüge. A. Als physiologische Erscheinung. 1. Begriffsbestimmung. Die Unwahrheit ist eine bewufste Differenz zwischen einer Aussage und dem wirklich Geschehenen, oder zwischen dem Gesagten und dem als richtig anerkannt Gedachten. Inhalt und Worte der Aussage decken sich nicht mehr. Die Worte werden benutzt, um die wahren Gedanken zu verbergen. Zu dem logischen Fehler des Irrtums gesellt sich ein Fehler oder doch eine Schwäche der Gesinnung. Es fehlt ihr an Geradheit, Aufrichtigkeit und Ehrlichkeit.

Die Lüge ist eine bewufste und absichtlich gewollte Täuschung anderer Menschen durch Unwahrheit. Sie schliefst also zugleich einen Betrug mit ein. Wer die Unwahrheit redet, will sich selbst keine Blöfse geben, will besser scheinen als er ist, will sich einen Vorteil so oder so verschaffen, kurz, er will sein Ich schützen und erhalten, gleichviel, ob andere dadurch Vorteile oder Nachteile haben. Der Lügner dagegen will andere täuschen, um sie dadurch zu beherrschen, zu benachteiligen oder um sie wenigstens um des eigenen Vorteils willen zu hintergehen. Doch werden im gewöhnlichen Sprachgebrauch die Begriffe Lüge und Unwahrhaftigkeit selten scharf geschieden. Nur liegt in dem Begriff Lüge das Unmoralische stärker be-

tont. Das Gemeinsame beider Begriffe aber ist die Differenz zwischen Überzeugung und Rede. Zwar, wenn jemand eine direkte, bewufste, handfeste Lüge sagt, so schliefst sie keine eigentliche Disharmonie zwischen Denken und Sprechen ein; es wird vielmehr Zweierlei gedacht und nur Eines davon ausgesprochen, daher der biblische Ausdruck: »mit zween Herzen reden« völlig bezeichnend ist. Der Lügner will eine Differenz zwischen dem, was gedacht worden ist, und dem, was der Hörer denken soll, schaffen.

Zwischen der derben Lüge und der lautern Wahrhaftigkeit liegt nun ein weites Feld, auf welchem die Gedanken wie Schlangen schleichen und sich winden, und die Worte sich biegen und krümmen, um weder Lüge noch Wahrheit zu sagen, und dennoch nur allerlei Unwahrheit ans Licht zu stellen.

Lüge und Unwahrheit trennen die Geister. Das geistige Bindemittel der Sprache wird durch sie in das Gegenteil verkehrt. Sie zerreifsen aber nicht nur dieses natürliche Band und richten künstliche Scheidewände auf zwischen zwei Gemütern, sondern auch innerhalb eines und desselben Geistes führen sie Zwiespalt und Verwirrung herbei. Denn auch bei jenem schielenden Denken und jenem halb blinden, halb blendenden Reden geht allmählich der Sinn für das rechte, gesunde und wahre Wort verloren. Wenn die Wahrhaftigkeit fehlt, um das Gedachte vollkommen ebenbildlich im Worte auszudrücken, schwindet auch die Fähigkeit, den Gedanken wahr und fest auch nur im Geiste zu hegen. Der giftige Hauch der Lüge, der den Spiegel des Geistes trübt, wirkt auch auf seine Gestalt zurück, um sie zu verzerren. In die Grube, die durch den Mifsbrauch der Sprache anderen gegraben werden soll, fällt der Lügner schliefslich selber hinein, und womit er sündigt, damit wird er selber gestraft.

2. Sind Lüge und Unwahrhaftigkeit angeboren oder erworben? Dafs die Lüge angeboren und damit die Kinder ihrer Natur nach vollendete kleine Lügner sind, ist eine Ansicht, die nicht blofs die ganze mittelalterliche Theologie beherrschte und auch noch von modernen Theologen, wie von R. Roth (in seiner Ethik) in schroffster Form vertreten wird, sondern auch Schriftsteller wie Montaigne, Boudin und Pérez neigen der Ansicht zu, dafs die Unwahrhaftigkeit unter den Kindern allgemein und bis zu einem gewissen Grade wenigstens angeboren sei. Montaigne hat behauptet, Lüge und Eigensinn wachse bei Kindern gerade wie der Körper. Alle Kinder, schreibt Boudin, sind Lügner. Pérez stimmt dem bei, sucht aber den Hauptgrund in der Sorglosigkeit, mit der wir die Kleinen schon vom ersten Monat an täuschen, um sie zu beruhigen, zu waschen usw. Andere, wie Rousseau dagegen behaupten, dafs alles gut sei, wie es aus den Händen des Schöpfers hervorgeht, und dafs alles entarte unter den Händen der Menschen und der menschlichen Kultur.

Unsers Erachtens liegt die Wahrheit in der Mitte und zwar dergestalt, dafs die moralischen wie die unmoralischen Eigenschaften des Kindes bei der Geburt gleich Null sind und erst in dem Kinde sich nach und nach entwickeln. Von Natur ist der neugeborne Mensch weder wahr noch unwahr, weder aufrichtig noch verlogen. Die Sündenreinheit wie der Hang zur Unwahrhaftigkeit und Verlogenheit sind also von Natur dem Kinde gleich fern. Das kleine Kind ist noch kein moralisches Wesen, es besitzt aber die natürliche Fähigkeit, moralisch oder unmoralisch zu werden; daher liegt in dem Versuche, dasselbe in unsere Begriffsklassen von Gut und Böse, von Rein und Verdorben zu zwängen, eine gewisse Anmafsung, um mit Sully zu reden. Hier darf auch das nicht übersehen werden: Manches, was vom Standpunkt der Erwachsenen aus als Lüge zu bezeichnen wäre, ist für das Kind keine. Ihm fehlt oft das Bewufstsein der Unwahrheit und die Absicht der Irreleitung. Es hat nicht immer eine so klare Vorstellung von dem, was wir unter Wahrheit und Unwahrheit verstehen, um Lügner im vollen Sinne zu sein. Das eine wie das andere werden sie erst. Nur die Anlage, der Hang nach der einen oder anderen Seite ist häufig angeboren, vererbt, ein Produkt der Eltern. Darin stimmen die alte, mittelalterliche Lehre von der Erbsünde wie die neuere Entwicklungstheorie überein und soweit haben sie auch beide recht. Die Anlage kann sich nun zur Tatsache fortentwickeln,

sie kann durch Gegeneinflüsse aber auch abgelenkt, gehemmt, geschwächt, ja vernichtet werden. Vieles von dem, was wir darum als Angeborenes oder als »Erbsünde« betrachten, ist bei genauerer genetischer Analyse, woran es auf psychologischem Gebiete leider noch sehr fehlt, zu einem grofsen Teil Gewordenes, das sich aus den Faktoren der Veranlagung (angeborene Tendenz seelischer Entwicklung), der psychischen und sozialen unbeabsichtigten Einflüsse und der planmäfsigen Erziehung in Haus und Schule zusammensetzt.

Das Kind besitzt also nach unserem Dafürhalten die aus der Phantasie und der Selbstsucht entspringende, zu Unwahrheiten führende Neigung zugleich mit den instinktiven Wurzeln eines unbedingten Wohlgefallens an der Wahrheit. Diese Neigungen haben allerdings nicht bei allen Kindern dieselbe relative Stärke und Häufigkeit der Äufserung. Einige z. B. zeigen mehr den Impuls, welcher der Wahrheit, andere, welcher der Unwahrheit dient. Doch können wahrscheinlich bei allen Kindern beide Arten des Impulses beobachtet werden. Herbart unterscheidet dabei feinsinnig zwischen Fehlern, die ein Kind macht, und Fehlern, die es hat. Die Kindesnatur zeigt auch nach ihrer moralischen Seite hin einen Mangel an Beständigkeit und Gleichförmigkeit. Sie ist, wie Sully meint, ein Feld halbgereifter Produkte, von welchen manche die anderen zu ersticken pflegen. Ein Teil derselben sind der Moralität günstig, andere dagegen nicht. Es ist nun Sache der Erziehung, dafür zu sorgen, dafs diese vereinzelten Neigungen in ein System gebracht werden, in welchem die dem Guten zustrebenden sich zu obersten und regulierenden Prinzipien gestalten und die als Gewissensanlage angeborenen sittlichen Ideen Regel und Richtschnur werden.

3. Wie entstehen Unwahrhaftigkeit und Lüge? Kinder reden die Wahrheit wie die Unwahrheit zumeist und zunächst aus egoistischer Zweckmäfsigkeit, wie es ja auch noch viele Erwachsene tun, die in sittlicher Beziehung auf dieser Kindes- und Naturstufe geblieben sind. Stecken doch selbst die Gebildeten der sog. christlichen Kulturvölker bewufst und unbewufst noch tief in diesem Utilitarismus, wie die Beurteilungen der sog. konventionellen Lügen beweisen, diese Unwahrheiten aus Höflichkeits-, Bequemlichkeits- und anderen Gründen. Die utilitaristische Philosophie, für welche der Unterschied zwischen Gut und Böse nur ein relativer ist, mufs folgerichtig solche Unwahrheiten sogar für erlaubt halten, auch wenn sie sie Kindern und dem »Volke«, das beherrscht werden soll, aus Sozialutilitarismus als etwas Verwerfliches vorpredigt. Nur eine Idealphilosophie und eine Religion wie die christliche, die den Unterschied zwischen Gut und Böse als einen absoluten glaubt, die neben dem tadellosen Wandel in allen Geboten und Satzungen der Menschen auch das Frommsein vor Gott dem absolut Guten als unbedingte Forderung stellt, mufs auch die Unwahrhaftigkeit als etwas unbedingt Verwerfliches anerkennen, auch, wenn sie anderen nicht schadet. »Ihr sollt vollkommen sein, wie euer Vater im Himmel vollkommen ist«, verlangt Christus, und der Ethiker unter seinen Jüngern fügt, gewifs als eine Lehre, die er »vom Herrn empfangen«, erläuternd hinzu: »Wer auch in keinem Worte fehlet, der ist ein vollkommener Mann.« (Jakobus 3, 1—12.)

Aber auch diese »Vollkommenheit im Reiche Gottes« soll nicht plötzlich vom Himmel fallen. Jesus hat in vielen Gleichnissen und Redewendungen immer wieder die Entwicklung aus sehr kleinen Anfängen betont. Wie ein Senfkorn soll dieses Idealreich sich entwickeln, wie ein Kind soll man eintreten.

Genaue genetische Analysen der Beobachtungen des kindlichen Seelenlebens bestätigen uns das nur. Die Liebe zur Wahrhaftigkeit und die Abneigung gegen die Lüge wie der Hang zur Unwahrhaftigkeit und Verlogenheit wachsen samenartig in jedem Kinde, je nach der Bodenbeschaffenheit des Herzens und der Einsaat.

Kleine Kinder haben mit den Tieren gemein, dafs ihre charakteristischen Triebe und Fähigkeiten in dem Ich und der Befriedigung seiner Bedürfnisse vereinigt sind. Und die erste treibende und auch psychische und ethische Gebilde und Verbildungen schaffende Kraft ist bei Kindern wie bei Tieren der Selbsterhaltungstrieb. Er ist einer von denjenigen Erscheinungen an den Kindern, die dem aufmerksamen Beobachter wenigstens am meisten auffallen. Dem Gesetz vom geringsten Kraftaufwande

für die Selbsterhaltung folgen dabei die physischen wie die psychischen Funktionen, ja auch die moralische Denk- und Handlungsweise. Von Natur wird darum das Kind um so leichter unwahr, ja auch lügnerisch, je mehr es für seine Selbsterhaltung zu kämpfen hat und je beschränkter es in geistiger Beziehung ist. Unwahrheit und Lüge sind eben geistige Verteidigungs- wie Angriffswaffen des natürlichen Ich, der Selbstsucht oder der reinen Selbsterhaltung, aber sie sind auch die kürzesten.

Die Selbsterhaltung nötigt das Kind zunächst zur Abwehr von Angriffen. Dazu dient ihm dann das Ableugnen von tadelnswerten und das Kind darum in seinem moralischen oder auch materiellen Besitz angreifenden Vorkommnissen. Naturgemäfs antwortet das Kind auf eine Frage: »Hast du das getan?« mit einem »nein«, wie es ja auch nach der Bibel die ersten Menschen im Naturzustande der verlorenen Unschuld taten.

Sodann verleitet der Selbsterhaltungstrieb zum Verbergenwollen solcher Dinge, da die Entdeckung Strafe oder Tadel, also wieder Angriffe des Ich nach sich ziehen könnte. Die Täuschungen des Lehrers in der Schule durch Wort und Tat, insbesondere bei häuslichen Aufgaben, ist ein wunder Punkt, der meistens mit viel zu viel Gleichgültigkeit behandelt wird. Der Boden für dieses Verbergen durch ableugnende oder ablenkende Lügen wird durch eine harmlosere Neigung zubereitet. Denn Kinder haben ohne Frage schon sehr frühzeitig die Neigung, Dinge zu verstecken und Geheimnisse zu verbergen. Und schon bei kleinen Kindern kann man hierin Proben von geschickter Komödie beobachten, wodurch die Aufmerksamkeit abgelenkt werden soll. An und für sich dürfte die kleine Verstellung dabei wohl blofs dem Wunsche entspringen, dafs man das Verborgene nicht auffinden möchte. Jedoch kann auch diese kleine Leidenschaft, Dinge geheim zu halten, der Anfang von späteren und bedenklicheren Unwahrheiten bilden.

Schon im dreifsigsten Lebensmonat beobachtete Preyer*) die erste absichtliche Benutzung der Sprache, um ein Versteckspiel hervorzubringen. Ein Schlüssel fällt zu Boden. Das Kind hebt ihn auf, hält ihn hinter sich und antwortet auf des Vaters Frage: »Wo ist der Schlüssel?« »nicht mehr da«. — Diese Antwort ist zwar keine lügenhafte, sondern so zu verstehen, dafs der Schlüssel nicht mehr sichtbar sei, das Mienenspiel war aber doch dabei schalkhaft, meint Preyer.

Deutlichere Zeichen der Lügenhaftigkeit treten auf, wenn das Kind zum sicheren Gebrauch der Sprache gelangt und Aussagen macht, von welchen es bei näherer Überlegung wissen könnte, dafs sie unwahr sind.

Da ist zunächst das Spiel der Phantasie eine Hauptursache. Es weifs jeder, der das Spiel der Kinder und ihr dramatisches Gespräch beobachtet hat, wie leicht und vollständig sie sich das nicht Seiende einbilden können, um dadurch den Eindruck des Vorhandenen zu verlieren. Wenn das Kind beim Spiel sagt: »Ich bin ein Kutscher«, »die Puppe schreit«, »das Schaukelpferd wiehert« usw., so wird der fein blickende Kinderpsychologe darin nichts finden, was beunruhigend wäre. Es ist ein blofses Spiel der Phantasie. Oft sagt es auch das Gegenteil von dem, was ihm gesagt wurde, nicht, weil es lügen will, sondern weil es mit dem Gedanken spielen möchte, oder weil die aus der Selbsterhaltung entspringenden Gefühle seine Erinnerungsbilder verändern. Wenn ein Kind getragen werden möchte und sagt: »Mein Bein tut mir weh und mein Fufs jetzt hier auch, ich kann nicht gehen«, so braucht auch das noch keine Lüge zu sein. Es kann in seiner Phantasie sich die Müdigkeit so lebhaft vorstellen, dafs es tatsächlich den Schmerz schon im vorab zu fühlen glaubt. Ähnlich so kann es sich mit dem bekannten Zuckerhusten der Kinder verhalten. Die starke Begehrlichkeit nach Süfsigkeiten, die früher geschaffene Association zwischen Husten und Zuckergenufs und die Vorstellung des Hustens selbst sind durchaus im stande, in dem Kinde mehr oder minder vollständige Illusionen zu erzeugen, dafs es auch den Husten habe. Ja, sie können den Reiz und den Husten sogar verursachen.

Jean Paul behauptet: »In den ersten fünf Jahren sagen unsere Kinder kein wahres Wort und kein lügendes; sondern sie reden nur. Ihr Reden ist ein lautes

*) Seele des Kindes S. 416.

Denken; da aber oft die eine Hälfte des Gedankens ein Ja, die andere ein Nein ist und ihnen beide entfahren, so scheinen sie zu lügen, indem sie blofs mit sich reden.« Ferner: »sie spielen gerne mit der neuen Kunst der Rede; so sprechen sie oft Unsinn, um nur ihrer eigenen Sprachkunde zuzuhören.« Das Kind lebt in der Tat in diesen Jahren ein Märchenleben; phantasievoll gestaltet es Äufseres bewufst wie unbewufst um. Es trinkt aus leerem Becher, ifst aus leerer Schüssel und teilt auch noch anderen freundlich davon mit. Ein Stück Holz macht es zum Pferd, zur Puppe, zum Kameraden. Ein psychopathisch minderwertiges vierzehnjähriges Mädchen meiner Anstalt spielte noch phantasievoll mit seiner Puppe, gab ihr Sing- und Rechenstunde und sprang eines Mittags urplötzlich mit dem Bemerken vom Tisch auf: »Ich mufs doch mal nachsehen, ob meine Grete wirklich eingeschlafen ist.« Solches Märchenleben ist für das Kind durchaus Wahrheit, wenn auch nur selten eine bewufste Wirklichkeit.

Obgleich alle diese Erscheinungen von vornherein noch keine Lügen sind, können sie sich doch dazu entwickeln, wenn sie nicht gehemmt werden. Eine zügellose Phantasie und eine starke Liebe zum Erfolg können ein Kind leicht veranlassen, das ihm Bekannte wenigstens unbestimmt zu sagen oder etwas zu erfinden oder zur Erreichung seiner Zwecke jene Entstellung bewufst zu vollziehen, sie in den Dienst der Selbsterhaltung zu stellen. Erfährt das Kind, das es sich durch eine Unwahrheit schützen kann, ohne Gewissensbisse zu empfinden, wird ihm diese Art der Verteidigung zur Gewohnheit, so kann es bei dem Streben nach Vergröfserung des Ichbesitzes auch leicht in die Versuchung kommen, dasselbe durch eine geplante Lüge zu bekunden. Es sagt eine Unwahrheit nicht um einen Angriff abzuwehren, eine Handlung zu verbergen, sein Ich zu schützen, sondern um einen anderen über seinen geistigen oder materiellen Ichbesitz zu täuschen, oder sich Nutzen oder Freude zu schaffen durch Schädigung anderer mittelst Unwahrheit. In jenem Falle zeigt es Unwahrhaftigkeit, in diesem Verlogenheit, die eben mit einer Freude am Lügen verbunden ist.

Eine ergiebige Quelle kindlicher Unwahrheiten sind auch die verschiedenartigen Gefühlserregungen. Besonders für Mädchen ist es der aus Liebe und Zuneigung entspringende Wunsch zu gefallen, also das eigene Wohlgefühl zu vermehren. Manche kindliche Schmeichelei ist zweifellos eine gelinde Lügenhaftigkeit, wenngleich sie durch ihren entzückenden Beweggrund auch die reizendste Lügenhaftigkeit ist. Doch kann sie auch hier unbewufst von statten gehen und nur das Ergebnis eines plötzlichen Überschäumens des Gemütes sein. Gesellt zu dem reinen Wunsch, zu gefallen, sich aber noch der Hintergedanke, von dem Gegenstande der Verehrung Gunst zu erlangen, so ist damit jedoch der erste, bewufste Schritt zur absichtlichen Unwahrheit, zur Lüge getan.

Auch das Entgegengesetzte, die Furcht Anstofs zu erregen, kann in gleicher Weise zur Umgehung der Wahrheit verleiten. Anstatt seine aufrichtige Meinung auszusprechen, sagt es das, was der andere gerne hören möchte.

Eine Steigerung dieser Furcht ist die Feigheit. Sie ist eine der Hauptursachen der verneinenden Lüge, des Ableugnens. Es fehlt der Mut zum Bekennen.

Diese Feigheit steigert sich wieder zur Angst vor Strafe, welche unter allen Quellen der Lüge wohl die ergiebigste, insbesondere für alle weichen Kindesnaturen ist.

Desgleichen auch der Eigensinn und der Trotz, diese fehlerhaft gesteigerten Selbsterhaltungstriebe, verleiten oft zu Lügen. Ein eigensinniger Junge, der von seinem Erzieher bestraft worden, wird auf die Frage seiner Kameraden, ob es weh getan, in der Regel mit nein antworten. Das Kind will mit der Unwahrheit der Strafe trotzen oder bei seinen Kameraden doch wenigstens den Schein erwecken.

Doch auch das Gegenteil, die Unfähigkeit zur Selbstbehauptung, führt gar oft zu unwahren Aussagen. Zunächst durch Suggestion. Fragen von der Form wie: »Ist das nicht hübsch?« — »Hast du mich nicht gerne?« — »Du bist doch satt?« können für den Augenblick die eigene Überzeugung des Kindes leicht überwältigen, indem ihm die des stärkeren Geistes aufgedrungen wird.

Manches Kind, ja auch mancher Er-

wachsene hat auf diese Weise Bekenntnisse abgelegt und Geständnisse gemacht, die mit den Tatsachen im stärksten Widerspruch standen. Doch ist eine solche passive Aufserung, welche von einem Geiste kommt, der durch die Autorität eines anderen über den Haufen geworfen wurde, nicht immer eine bewufste Falschheit. Sie wird erst dazu, wenn der Überredete in einem bewufsten Nachgeben seinen Vorteil sucht.

Auch in Verbindung mit der moralischen Autorität und Zucht in Haus und Schule tritt ein Haufe von Unwahrheiten und Täuschungen auf den Schauplatz. Ja, unsere moralische Zucht schafft nicht selten diese Unwahrheiten herbei. Wenn z. B. ein Erzieher ein Kind wegen einer Unart bestraft, und er fragt es, ob ihm sein Unrecht leid tue, ob es das Unrecht wiederholen wolle, ob es sich bessern wolle usw., so wird in den allermeisten Fällen die Antwort nach dem Wunsche des Erziehers ausfallen, auch wenn das Kind im Grunde das Gegenteil denkt. Ein taktvoller Erzieher verlangt darum keine solche Urteile, ebenso auch keine Gelübde. Er stellt die Aufrichtigkeit des Kindes nicht unnötig auf die Probe, fragt nicht, ob es artig war oder sonst nach Dingen, die es leugnen, oder nach Gefühlen, die es erheucheln kann.

Eine einflufsreiche Schule der Unwahrhaftigkeit ist die konventionelle Höflichkeit. Durch dieselbe werden die Kinder oft direkt zur Unwahrhaftigkeit erzogen. Das geistig und moralisch kräftige wird seine durch eine konventionelle Lüge von sich geworfene Würde in jedem Augenblicke zwar wieder aufnehmen können, nicht aber ein schwaches Kind. Gewissenhafte Lehrer und Eltern werden es darum sorgfältig vermeiden, einem Kinde etwa zu sagen: »Sage, ich sei nicht zu Hause«, oder: »Sage ja dem Vater nichts davon«, oder »Sage nur so oder so«. Sie werden ebenso sich hüten, dafs ein Kind sehen mufs, wie ein Besuch sehr liebenswürdig empfangen wird, über den man hinterdrein abfällig urteilt.

Von aufserordentlicher Bedeutung für das Lügen ist die Gewohnheit. Sie ist wie so oft so auch hier die Amme eines neugeborenen und werdenden Fehlers. Der Trieb, an einer einmal geäufserten Unwahrheit fest zu halten, ist nach dem Beharrungsgesetz sehr menschlich und wird beim Kinde durch die Furcht vor der Entdeckung verstärkt. Das gilt nicht blofs von den Unwahrheiten, welche den Erziehern gesagt werden, sondern auch von den Lügen, durch welche witzige Knaben und Mädchen sich ein Vergnügen machen, den geringeren Verstand anderer zum besten zu haben. Auf diese Weise entstehen nicht blofs in der Kinderstube und auf den Spielplätzen, sondern auch auf den Bierbänken und in den Kaffeekränzchen, in der Tagespresse und in der öffentlichen Meinung Mythen und Legenden, welche von den Einfältigen ernstlich geglaubt werden. Freude am Scherz und Freude an der Übermacht, manchmal auch Freude an der Bosheit, bringen sie hervor und zu gerne wird von Menschen mit oberflächlicher Bildung auch der häfslichste Klatsch geglaubt.

Neben der Gewohnheit wirkt die Nachahmung vergiftend auf den Wahrheitssinn, zumal, wenn ein Kind sieht, mit welchem Erfolge eine Lüge begleitet gewesen ist. Die Lüge besitzt überhaupt eine starke Anziehungskraft für manche Kinder wie auch für Erwachsene, denen es an religiös-sittlichem Charakter fehlt und die alles nach eudämonistischen und utilitaristischen Eindrücken wertschätzen. Die dreist ausgesprochene Lüge bestrickt bei solchen den Geist und weifs ihn wie unter einem Zauber fest zu halten. In der Lüge steckt nämlich an sich oft ein Stück Entschiedenheit und Mut, ja auch Frechheit. Solange der Lügner nicht entlarvt ist, besitzt er darum einen grofsen Machteinflufs. Die Hochstapler, welche sich auf allen Lebensgebieten und oft schon im Kindesalter zeigen, erfreuen sich deshalb nicht selten eines ganz besonderen Ansehens und üben oft einen dämonischen Einflufs auf ihre Umgebung aus. Die Verlogenheit ist eben ein Mittel, um jede Mitteilung in Scherz und Ernst ganz nach dem Herzen des Belogenen zu gestalten; und ein andauernder Verkehr bewirkt dann schliefslich eine Anpassung der Lebensanschauung wie der Gesinnung an die des wenigstens »interessanten« Heuchlers, nach dem Spruche: »Sage mir, mit wem du umgehst, und ich will dir sagen, wer du bist.« Die Belogenen schauen darum selbst dann oft noch mit einem gewissen Respekt an den Lügner hinauf, wenn bereits ein Teil seiner

Lügen offenbar geworden sind, oder sie neigen nach anfänglicher Entrüstung ihm doch allmählich wieder zu, sofern sie nicht allzusehr in ihrem Ich benachteiligt worden sind. Es gehört eben eine gewisse sittliche Energie dazu, um die Fäden zu zerreifsen, welche die Lüge gesponnen hatte. Der Trieb der Selbsterhaltung will auch hier nicht preisgeben, was bis dahin ein lieber Besitzstand war. Die Treue einem Lügner gegenüber ist auch eine Treue, wenn auch eine sehr egoistische. Auch ist die Scham vor dem Bekanntwerden, dafs man das Werkzeug eines Betrügers geworden, immer noch eine Regung des sittlichen Gewissens, wenn auch eines ethisch beschränkten. Abgefeimte Betrüger spekulieren darum nicht selten auf diese Regungen des menschlichen Herzens; sie benutzen ihr geistiges Übergewicht, manchmal sogar mit dem Scheine eines sittlich idealen Anfluges, um ihre Umgebung derart zu demoralisieren, dafs sie bei Entlarvungen gerne den Mund hält. Diese Demoralisierung fällt nicht allzuschwer, denn das sittliche Gefühl erleidet im Umgang mit Lügnern gar bald mancherlei Umwandlungen. Die Klugen und Lüsternen finden bald Freude an der Verschmitztheit und machen den alten Schelmen ihre Kunststücke nach. Die Leichtsinnigen und Bequemen gewöhnen sich an den Anblick und bekümmern sich wenig um das unsittliche Tun und Treiben, wenn sie selbst nicht besonders darunter zu leiden haben, oder machen es ebenfalls selber mit. Die Furchtsamen erschrecken, wenn sie die Wut und Grausamkeit der angegriffenen Heuchler kennen lernen und wagen darum nicht, den Mund wider sie aufzutun. Die Kleingläubigen lassen sich einschüchtern durch die scheinbare Gröfse und Festigkeit des Lügenreiches und erklären jeden Kampf dagegen für nutzlos. Die Leidenschaftlichen überstürzen sich; in blindem Eifer mifskennen sie die Macht des Feindes und reiben sich auf, indem sie der guten Sache mehr schaden als nützen. Und an diese alle weifs der gewandte Lügner sich hinanzuschlängeln und ihre Charaktereigenschaften seinen Zwecken dienstbar zu machen, sei es willig, sei es, indem er sie hinterlistig mitmachen läfst.

So finden wir es begreiflich, warum als Symbol der Lüge seit je die giftige Schlange gegolten, welche schwächere Wesen vor dem Verschlingen zu hypnotisieren versteht, und warum Mephisto, der Teufel, ihre Personifikation ist.

4. Die soziale Lüge. Häufig beobachtet man, dafs zur Lüge befähigte Kinder durchaus nicht immer fähig sind, alle Menschen absichtlich zu täuschen. Mancher Knabe macht sich kein Gewissen, seinesgleichen über einen unangenehmen Kameraden etwas Unwahres zu sagen, zumal wenn er damit in Streit geraten ist. Er würde es aber als gemein und schlecht empfinden, seinen Vater oder seine Mutter zu belügen, und er würde es mindestens als eine Unhöflichkeit fühlen, den Lehrer anzulügen. Ähnliches läfst sich auch bei Erwachsenen beobachten. Die Lüge entspringt hier der sozialen Selbsterhaltung und sie gilt als erlaubt bei Völkern auf der Kindheitsstufe, nicht selten auch in unserm moralisch unreifen politischen Parteiwesen, ja sogar bei sich befeindenden Staaten wie religiösen Konfessionen. Und wenn auch nicht immer prinzipiell, so wird hier doch für gewöhnlich in der Praxis des Lebens die Idee von der Wahrhaftigkeit nur als eine Wahrhaftigkeit für sich, für sein Volk, seine Partei, seine Glaubensgenossen usw. angewandt.

Vom Egoismus des Einzelwesens hat sich hier der Nachdenksame zwar erhoben zu einem erweiterten Egoismus; aber überwunden hat er den Egoismus nicht. Vater, Mutter, Geschwister, Lehrer, Glaubensgenosse, Partei usw. gehören ihm an. Die Selbsterhaltung, mit Nachdenken geübt, gebietet auch diesen gegenüber aufrichtig zu sein; sie zu belügen, bringt persönlichen Nachteil allerlei Art. Hierzu kommt die Gewöhnung, durch autoritative Machtgebote bestärkt. Aber zu seinem und der Seinen Gunsten andere Gemeinschaften mit Worten zu täuschen, liegt wiederum in seinem und der Seinen Interesse. Je höher nun die Einsicht über Zweckmäfsigkeit steigt, je weiter man die Kreise zieht, als deren lebendiges Glied man sich fühlt, desto mehr wird man aus Zweckmäfsigkeit der Selbsterhaltung sich bestreben, aufrichtig zu sein auch gegen andere. Der egoistische Utilitarismus kann sich so erheben zu einem scheinbaren Sozialismus. Doch Schein wird er immer bleiben, auch

wenn er das »einige Volk von Brüdern« scheinbar umfaſst. So entsteht innerhalb einer Gemeinschaft eine Moral, die in der Hauptsache eine Anpassungmoral ist, aber doch innerhalb dieses Rahmens ethisch reine Gefühle entwickeln kann. Doch tief innerlich bleibt das kleine oder groſse Kind an der Fähigkeit und der Neigung zur Unwahrhaftigkeit gebunden. Sogar Religionen und Philosophien liegen hier gefesselt, von der politischen Verlogenheit aller Parteien und ihrer Preſsorgane ganz zu schweigen.

5. Überwindung der Lüge durch Entfaltung des religiös-sittlichen Charakters. Von der Lüge erlöst kann man erst werden durch eine innere »Wiedergeburt«, eine »Bekehrung« zu dem von Jesus von Nazareth verkündigten und auch von anderen Religionsstiftern wie unseren groſsen deutschen Philosophen geteilten Glauben, daſs die Unwahrheit etwas unbedingt Verwerfliches ist; daſs die Nächstenliebe der Eigenliebe gleichsteht und darum diese zu überwinden, also Selbstverleugnung zu üben ist, und daſs die innere (sittliche) Vollkommenheit oder Herzensreinheit das unbedingt Höchste ist, welches uns darum auch statt Nutzen oder Glück Seligkeit bringt, ja, uns »Gott schauen« läſst.

Ich will Sulley (S. 247) zwar recht geben, daſs ein Kind sich da, wo es »in einer gewohnheitsmäſsig die Wahrheit sprechenden Gemeinschaft aufwächst, ganz unabhängig von der moralischen Belehrung eine Achtung vor der Wahrheit als etwas Üblichem zu erwerben pflegt«, daſs dort die Wahrheit »für den kindlichen Geist etwas Selbstverständliches, Nichtfragliches, ein Gesetz ist, das sich in die Gewohnheiten des täglichen Lebens eindrängt, an deren Miſsachtung er niemals denkt.« Aber wie, wenn das Kind aus dieser Umgebung heraus muſs, in die Schule, ins Leben? Wird es dann Stand halten? Oder soll es dort auch wie in der glücklichen familiären Umgebung mit dem Strome schwimmen? Und wo soll die öffentliche Sprache ihr Gewöhnungsmuster für Aufrichtigkeit hernehmen? Hier lassen uns »Anpassung« und »Entwicklung« im Stich. Hier machen Utilitarismus, Eudämonismus, ethische Kultur, evolutionistische Ethik usw. Bankerott. Hier kann nur schützen und retten ein religiöser Glaube an ein absolutes Wissen (Ps. 139) und an ein absolutes Gewissen, in Verbindung mit sozialer Gesinnung. Damit soll nicht gesagt sein, daſs das Bekennen eines solchen Glaubens ein Schutz- und Heilmittel gegen jede Unlauterkeit ist; denn leider ist ein solches Bekenntnis zu oft nur eine suggerierte Unwahrheit oder gar eine bewuſste Lüge. Nur der Glaube selbst als sittliche Tat kann es sein. Auch ist mit einer solchen Wendung in Überzeugung und Wille noch nicht jede Unwahrhaftigkeit überwunden; es ist damit zunächst nur die Möglichkeit zur Überwindung gegeben. Der Kampf der »beiden Seelen in unserer Brust« will täglich aufs neue bis zum vollendeten Siege gekämpft sein. Dem von der schleichenden Sünde der Lüge gilt vor allem das Psalmwort: »Herr, wer kann merken, wie oft er fehle? Verzeihe mir die verborgenen Fehler!«

Wer sich aber in jene Sphäre emporzuschwingen vermag, in dessen Busen wird die Wahrheit den Sieg behalten. Und wenn er ja aus Schwachheit fehlen sollte, wird doch in ihm die Sünde nicht herrschen. Gegen die Lüge des natürlichen Lebens aber wird, um mit Bismarck zu reden, selbst der Feldmarschall (Moltke) vergebens kämpfen.

Zur Überwindung der Lügen sind Ideen als treibende Kräfte nötig, die jenseits des Naturgeschehens, jenseits von Nützlichkeit, Anpassung und Zweckmäſsigkeit liegen. Sie sind uns gegeben in einer absoluten Ethik, gleichviel ob wir sie mit frommem Gemüt als eine übersinnliche Gottesoffenbarung gläubig hinnehmen, wie es den meisten nicht philosophisch geschulten oder veranlagten Menschen nur möglich sein wird, oder ob wir sie mit Kant, Herbart und anderen Philosophen in der Gewissensanlage, dem »Ebenbilde Gottes« in dem Menschen, vorerst empirisch suchen.

6. Die Lüge und die sittlichen Ideen. (Vergl. Tepe a. a. O.) Bei dem Gesagten drängt sich uns die Frage zur Beantwortung auf, ob und dann unter welchen Umständen auch bei einem gläubigen oder den sittlichen Idealen ernstlich nachstrebenden Menschen Kollisionen mit den Forderungen unbedingter Wahrhaftigkeit eintreten können, ja eintreten müssen.

Die Idee der innern Freiheit verlangt die Übereinstimmung des Menschen mit

sich selbst und verabscheut in und an ihm jede Entzweiung; sie verwirft darum auch das Lügen wie jede andere Art der Unaufrichtigkeit. Solange sie allein das Wort hat, gestattet sie keinerlei Ausreden. Wie Goethes Iphigenie, so weist sie alle Verstellungen, die eine Beschönigung und Rechtfertigung der Lügen sein sollen, entschieden zurück. Sie mag nichts hören von der sog. Notlüge, von der jesuitischen Reservatio mentalis, von dem Irreleiten durch listiges Reden und Handeln, und wenn auch die übrigen Ideen mit ihr übereinstimmen und sie unterstützen, so verwirft sie das Lügen, das Leugnen der Wahrheit, den Widerruf ausgesprochener Überzeugung, auch, wenn die teuersten Güter davon abhängen, auch, wenn das Leben selbst dadurch gerettet werden kann.

Die Idee der Vollkommenheit betrachtet die Willensstärke und Willenshoheit mit Wohlgefallen, die Willensschwäche und -Niedrigkeit dagegen mit Mifsfallen. Sie mufs darum überall Lug und Trug und Verrat verabscheuen und die Wahrhaftigkeit lieben und pflegen. Ein Achilles verstellt sich nimmer; ein Epaminondas sagt nicht einmal im Scherze die Unwahrheit; ein Fabricius entlarvt selbst die Arglist wider den Feind; ein Konrad III. läfst sein Kaiserwort nicht drehen und deuteln; ein Karl V. hält auch dem Erzketzer sein Wort; ein Hutten stört furchtlos in das Nest der Dunkelmänner; ein Lessing hat die edle Leidenschaft, überall der Wahrheit nachzuspüren, ein Stein den Mut, selbst Fürsten und Königen offen seine Meinung zu sagen, und Kaiser Wilhelm I. gelobte, der solle ihm der liebste Freund sein, der ihm stets die Wahrheit sage, auch wenn sie wehe täte. Ein Bismarck wirft die alte Diplomatie mit ihrer Verlogenheit und Verstellung wie ihre Vertreter über den Haufen durch Wahrhaftigkeit, Zuverlässigkeit und Treue.

Einem hochherzigen, tapferen, von der Idee der Vollkommenheit beseelten Manne erscheint die Lüge, erscheinen Kniffe und Pfiffe, Listen und Ränke als ein entehrendes Brandmal, als schändende Zeichen von Schwäche, Feigheit und niedriger Gesinnung; und er begreift nicht, wie durch ehrlose Genossen die eigene Unehre verringert werden könne.

Die Idee der Vollkommenheit verabscheut die Rolle derer, die ängstlich nach der herrschenden Meinung wie nach der Meinung der Herrscher ausschauen und fügsam ihr gemäfs die Farbe wechseln; die aus Furcht oder aus Byzantinismus, wie es verlangt wird, schwarz weifs und weifs schwarz nennen; die um schnöden Lohn die grofse und kleine Geschichte fälschen; die aus dem Betrügen und Lügen ein Gewerbe machen. Die Idee der Vollkommenheit duldet keinen blofsen Schein, sie verwirft die Kleinen, welche sich durch den Anschlufs an Grofse grofs machen wollen, die Schwachen, welche die Sprache der Starken reden; die Furchtsamen, die sich kühner Taten rühmen; die Unwissenden, die sich den Schein der Gelehrsamkeit geben; die Leeren, welche die Miene innerer Tiefe und Fülle und Hoheit annehmen; die Eiteln, welche mit Flitterstaat prunken und sich mit fremden Federn schmücken; die Ruhmredigen, welche von nichts viel Aufhebens und aus dem Glück ein Verdienst, aus der Not, ja selbst aus der Untugend eine Tugend machen; die Schleicher und Schmeichler, welche sich auf krummen Wegen empor arbeiten; die Niedrigen, welche andere verkleinern, um sich zu erhöhen; die Übeltäter, welche Unschuldige anschwärzen, um sich weifs zu brennen.

Die Idee der Vollkommenheit weist auch die zurück, welche auf der Höhe stehen, wenn sie mit ruhigem Blick Vertrauenden ins Gesicht lügen und mit spöttischem Achselzucken alle Verpflichtungen gegen die, welche sie für wehrlos halten, von sich werfen können. Sie ist wahrhaftig und hafst alle Zerrbilder menschlicher und männlicher Gröfse. Darum kann sie keinerlei Unlauterkeit irgendwie rechtfertigen.

Dennoch verurteilt sie nicht alles, was Lüge genannt werden mag. Sie hat nur die Gesinnung im Auge und kümmert sich darum nicht um Worte. Darum mufs sie den dichterischen Gebrauch der Worte billigen, auch, wenn er mit dem wirklich geschehenen in Widerspruch steht. Sie lobt darum die Redner, welche sich der Ironie geschickt bedienen; die Erzähler, welche wunderliche Einfälle mit ernster Miene als geschichtliche Ereignisse vortragen; die Schauspieler, welche im Simulieren und Dissimulieren Meister sind; die Künstler, welche nie Geschehenes und

nirgends Geschehenes als wirklich darstellen; die Muse, die

»das düstre Bild
Der Wahrheit in das heitre Reich der Kunst
Hinüberspielt, die Täuschung, die sie macht,
Aufrichtig selbst zerstört und ihren Schein
Der Wahrheit nicht betrüglich unterschiebt.«

Auch die Idee des Wohlwollens treibt zur Wahrheit und Wahrhaftigkeit und dämpft die Lüge; denn die Wahrheit ist ja ein ewiges Gut der Menschheit; nach ihr sehnt sich jede unverdorbene Natur und scheut keine Mühe, um in ihren reinen Äther zu gelangen. Die Lüge dagegen raubt Sicherheit und Vertrauen, sie zerstört Frieden und Freundschaft und erzeugt Hafs und Streit; sie ist ein Gift, welches die Gemüter verdirbt, die schönsten Verbindungen auflöst und die höchsten Güter, Sprache, Kunst, Wissenschaft, Gesetz und Religion in Übel umwandelt. Alle Menschenfreunde müssen darum Freunde der Wahrheit und Feinde der Lüge sein.

Weil aber die Idee des Wohlwollens sich um Grundsätze als Grundsätze nicht kümmert, sondern nur das Wohl anderer im Auge hat, so kann es kommen, dafs sie in einzelnen Fällen eine Unwahrheit nicht scheut. Wo die Offenbarung der Wahrheit Menschenwohl gefährden und zerstören würde, ist sie zum Verschweigen, zum Verhüllen, zum scheinbaren Anerkennen des Irrtums und des Aberglaubens genötigt; oder um eine unschädliche Freude, einen Scherz, eine freudige Überraschung zu bereiten, oder um durch Schaden klug zu machen, gestattet sie auch wohl eine kurze Verstellung und Vermummung. Aber sie schützt zugleich vor Leichtsinn in solchen Dingen; denn sie weifs, dafs egoistische Lügner sich auf das Beispiel anerkannter Menschenfreunde berufen haben und allerlei wohlwollende Absichten zur Beschönigung ihrer Absichten vorschützen würden. Denn die Selbstsucht, das Übelwollen, der Hafs und die Arglist (also das Gegenteil des Wohlwollens) legen nicht selten die Maske des Wohlwollens, der Freundschaft und der Fürsorge an. Sie will in jenen Fällen weder selbstsüchtige Zwecke verfolgen, noch andere irgendwie täuschen. Jener Schein der Unaufrichtigkeit bleibt darum Schein.

Die Idee des Rechts verbietet ebenfalls das Lügen, weil sie Streit verabscheut, und fordert Wahrhaftigkeit, Ehrlichkeit und Treue, weil sie Frieden und Ordnung will. Nur da, wo die Idee des Rechts keine absolute, sondern eine relative ist, und die ethische Idee verwechselt wird mit dem Ethos, das in einer Rechtsgesellschaft lebt, scheint sie Lüge und Unwahrhaftigkeit gegen Fremde, gegen Untergebene und gegen sozial Abhängige zu billigen. Hier wird Unsinn für Vernunft und Plage für Wohltat ausgegeben. Hier wird die Idee des Rechts verwechselt mit dem Mifsbrauch der Rechte, die einer besitzt.

Die Idee der Billigkeit verbietet, irgend jemand zu beleidigen, der uns nicht absichtlich weh tut, und gebietet, jede Wohltat mit Gleichem zu vergelten. Darum verurteilt sie mit besonderem Nachdruck jede Lüge, wodurch Unschuldige gekränkt werden, sie verbietet Lug und Trug und Verrat gegen alle, die uns Vertrauen schenken und auf Wahrhaftigkeit und Treue rechnen und rechnen dürfen.

»Die Treue, sag' ich euch,
Ist jedem Menschen wie der nächste Blutsfreund,
Als ihren Rächer fühlt er sich geboren.
Nur an die Stirne setzt ihm die Natur
Das Licht der Augen; fromme Treue soll
Den blofs gegebenen Rücken ihm beschützen.

So sehr nun auch die Idee der Billigkeit alles Lügen verabscheut, wodurch Unschuldige verletzt werden, so gleichgültig ist ihr die Lüge dann, wenn niemand dadurch gekränkt wird, wenn ihr Mifstrauen und Unglaube gegenüber steht. Sie läfst es gern geschehen, dafs jemand ergötzliche Jagdgeschichten erzählt; sie untersagt es keinem Spafsmacher, für einen Augenblick eitle Erwartungen zu erregen. Sie macht keinem Taschenspieler ein Verbrechen daraus, wenn er seine Zuschauer, die ja in der Tat betrogen sein wollen, hinter das Licht führt. Betrüger wieder zu betrügen kann sogar als eine angemessene Vergeltung erscheinen, wenn man nicht nach der Idee der Vollkommenheit sich selbst für zu gut halten würde, um einem Betrüger gegenüber Gleiches mit Gleichem zu vergelten. Ja, es gibt im Leben Verhältnisse, in denen die Idee der Billigkeit Wahrhaftigkeit und Treue und ihr Gegenteil zugleich fordert, Verhältnisse, in denen nach ihrem Urteil allein das Recht und die Verpflichtung zu

lügen und die Verpflichtung die Wahrheit zu sagen und sein Gelübde zu erfüllen — einander die Wage halten. In solchen peinlichen Lagen nun, wie sie auch Schiller in seinem Wallenstein anschaulich macht, klügelt der gradsinnige Mensch nicht, verläfst er sich nicht — wenn er mündig ist — auf den Rat und das Urteil der draufsen Stehenden, richtet er sich nicht blindlings nach dem Verhalten anderer in ähnlichen, aber selten ganz gleichen Fällen; sondern er beruft die Gesamtheit der sittlichen Ideen, weckt, wie er es gewohnt ist, sein ganzes sittliches Gewissen und überläfst sich dann, — in der Weise des Max Piccolomini — sich selbst getreu — entschlossen seiner Entscheidung. Freilich geht der Gewissenhafteste, sei auch die Entscheidung die richtigste, die gedacht werden kann, nie ohne Schmerz aus einer solchen Verwicklung hervor; denn immer sagt ihm sein schlichtes Gefühl: Die Lüge, die Untreue, auch die unvermeidliche, ist häfslich.

So findet zur Beunruhigung der Verehrer der Wahrheit eine Übereinstimmung der Ideen nicht immer statt. Nicht selten widerstreiten sie vielmehr einander, teils paarweise, teils in anderen Gruppen; bald in einzelnen Menschen, bald unter mehreren. So geschieht es z. B. wohl, dafs die Idee der Billigkeit eine Täuschung fordert, während die Idee der inneren Freiheit sich dagegen sträubt und die Idee der Vollkommenheit Offenbarung derselben verlangt. Ja, zuweilen geraten die Ideen sogar mit sich selbst in Widerspruch; so dafs z. B. ein wohlwollender Erzieher nicht weifs, ob er einem arglos fragenden Zögling die Wahrheit sagen soll oder nicht.

Doch solche auseinandergehende und widersprechende Urteile und Weisungen der Ideen treten nun in einer theoretischen Betrachtung zwar ähnlich wie in Grammatiken die Ausnahmen neben den Hauptregeln gar breit hervor; in dem weiteren praktischen Leben sind sie jedoch verhältnismäfsig selten. Sie auch da ausfindig zu machen, wo sie sich für einen schlichten Sinn nicht finden, und bis zur Unvereinbarkeit zu schärfen, ist ein Kunstgriff der Sophisten, welche so die Gewissen zu verwirren und zu betäuben suchen. Sie überhaupt ganz leugnen, zeugt mehr von einem engen Gesichtskreis und einem dreisten Munde, als von sittlicher Durchbildung und einer Wahrhaftigkeit, die auch eine solche Lüge, wodurch scheinbar das allgemeine Verbot der Lüge befestigt wird, durchaus nicht gestattet. Ein allseitig gebildetes, durch einen umsichtigen Verstand erleuchtetes Gewissen erkennt dagegen, wie im allgemeinen, so auch für den Wahrheitsfreund Kollisionen als möglich an: stellt aber zugleich die Aufgabe, denselben durch Wachsamkeit vorzubeugen, ehe sie eintreten; sie mit Besonnenheit und sittlichem Takt zu lösen, wenn sie vorhanden sind, und — falls im Gedränge der Welt die kindliche Reinheit der Seele nicht bewahrt werden kann, — wenigstens die Wahrheitsliebe das ganze Leben hindurch zu retten. Die reine absolute Wahrheit und Wahrhaftigkeit ist nicht eine Tatsache der Empirie, des »Schauens«, sondern des religiösen Glaubens. Sie ist, um mit Lessing zu reden, bei Gott allein, zu dem der Gläubige strebt.

B. Unwahrhaftigkeit und Verlogenheit als pathologische Erscheinungen. Alle bisher gekennzeichneten Erscheinungsformen der Lüge sind physiologischer Art. Sie treten auf oder können auftreten bei geistig gesunden und normal veranlagten Menschen, obwohl sie zur Entartung des Seelenlebens beitragen können. Sie entstehen zumeist bewufst oder auch unbewufst nach dem Prinzip der Zweckmäfsigkeit für die Selbsterhaltung oder aus der Kollision verschiedener sittlicher Pflichten.

Die Lüge kann aber auch pathologischer Natur sein: ihre Ursache kann liegen in einem von der Norm abweichenden oder pathologisch veränderten Zustande des Gehirns oder seiner Funktionen. Doch darf dabei nicht übersehen werden, dafs die Grenze zwischen dem Gesunden und dem Krankhaften sehr flüssig ist, sowie, dafs in beiden Fällen das psychische Geschehen im Grunde nach denselben psychologischen Gesetzen erfolgt.

Eine pathologische Lüge kann zunächst auftreten als eine krankhafte Erinnerungsentstellung. Wirkliche Erlebnisse erleiden in der Erinnerung wie bei der Reproduktion wahnhafte Entstellungen. Wenn ein Kind irgend einen Vorgang erlebt hat, so schmückt seine Phantasie ihn mehr oder weniger bewufst aus. Bald kann es Phantasie und

Wirklichkeit nicht mehr unterscheiden. Soll es den Vorgang später wiedererzählen, so entstellt es ihn in bestem Glauben. Jede Einzelheit der Erzählung wird dabei aufs heiligste beteuert. Bei pathologischen Naturen, wie z. B. bei gewissen Hysterischen, ist diese Neigung oft abnorm gesteigert.

Diese phantastische Entstellung kann noch vergröfsert werden durch Gedächtnisschwäche, die es an Reproduktionstreue fehlen läfst.

Die Lüge kann ferner auf einer Erinnerungstäuschung beruhen. Völlig freie Erinnerungen werden als wirkliche Erlebnisse geglaubt und berichtet. Das eine Kind fabelt in seinem kindlichen Jägerlatein oder gleich dem Maniakalischen allerlei grofse Taten, die es ausgeführt, oder allerhand grofse Erlebnisse, die es durchgemacht haben will. Ein anderes findet gleich dem Melancholiker in der Angst allerlei Schlechtigkeiten, die es begangen haben will. Doch sind das nicht immer Täuschungen, sondern oft gehen sie in bewufste, ja absichtliche Entstellungen über.

Bei psychopathisch Belasteten besteht oft auch innerer Drang, das gerade Gegenteil jedesmal von dem zu sagen, was man denkt und im Grunde sagen will. Die Unwahrhaftigkeit tritt hier auf als Zwangshandlung. Oft vereinigt sich hier wohl ein ungestümer Impuls mit einem starken Widerspruchsgeist, der bei manchen zur anderen Natur werden, aber auch auf physiologischem Boden sich teuflisch steigern kann. »Es ist der böse Geist, der stets verneint.«

Ist die Wirkung der Suggestion bei der Erzeugung der Lüge bei gesunden Kindern und Erwachsenen schon auffallend, so ist sie es noch mehr bei psychopathisch veranlagten Naturen. Dinge, welche solche Kinder hören, zumal, wenn sie von autorativer Seite, von Eltern, Lehrern usw. ausgesprochen werden, werden geglaubt als von ihnen selbst beobachtete Tatsachen. Solche Täuschungen des kindlichen Gedächtnisses seitens gemeiner, den Lehrern feindlicher Mütter haben schon manchen unschuldigerweise in üblen Verruf, ja auf die Anklagebank gebracht. Auf die Leichtigkeit, bei solchen Kindern falsche Zeugnisse zu suggerieren, sollte weit mehr die Aufmerksamkeit gelenkt werden, als es bisher geschehen ist. (Vergl. u. a. Oppermann in Heft 4 der Kinderfehler, Jahrg. 1897.)

Oft ist die Lüge auch ein psychisches Degenerationszeichen. Der erblich Belastete hat häufig ein lebhaftes Phantasieleben im Wachen wie im Traum. Das steigert sich manchmal sogar bis zu Illusionen und Hallucinationen, deren Unwirklichkeit bald eine bewufste, bald eine unbewufste ist. Ein solcher Mensch dichtet vermöge seiner Phantasie oft in die Wirklichkeit hinein. So entsteht ein krankhaftes Renommieren und Lügen. Die ethischen Vorstellungen, welche bei normalen Menschen hemmend wirken, besitzen bei degenerierten oft keinen Gefühlston oder nur einen sehr schwachen oder einen pathologisch abweichenden und damit haben sie ihren Einflufs auf das Handeln verloren, auch wenn sie theoretisch und sprachlich noch im Bewufstsein vorhanden sind, oder sie wirken im zweiten Falle ethisch verwirrend auf dasselbe ein. Solche Hemmungen und Entartungen der ethischen Gefühlstöne, oft in Verbindung mit leichten Intelligenzstörungen, führen zu hochgradiger Verlogenheit. Wie die ethischen Gefühlstöne am spätesten sich entwickeln und bei manchen angeborenen Schwachsinnsformen oft gar nicht zur Entfaltung kommen, so gehen sie beim erworbenen Schwachsinn und anderen Degenerationsformen auch wieder zuerst verloren. Insbesondere ist beim Alkoholismus die zunehmende Unwahrhaftigkeit ein Zeichen der beginnenden Entartung. Jugendliche Alkoholisten werden gar bald abgefeimte Heuchler und Lügner, längst, bevor die Intelligenz merkliche Schädigungen erleidet, sowohl aus physiologischen Ursachen (Verheimlichung, Verschaffung von Geld usw.) als aus pathologischen Veränderungen, die der Alkohol bewirkt.

Ein ähnliches gilt von manchen Kindern, die mit den leichteren Graden des Schwachsinns (Debilität) behaftet sind; viele von ihnen sind Meister der Lüge und Intrigue. Ein gewisser Grad von Intelligenz ist noch vorhanden, um die Gedankenfälschungen vollziehen zu können; ja oft zeigt sich bei solchen geradezu eine besondere Begabung für derartige entstellende Gedankenverknüpfungen, wenngleich auch bei näherer

Prüfung gerade bei ihnen das Sprichwort von der Kurzbeinigkeit der Lügen sich bewahrheitet. Es fehlt aber das Mafs der Denkfähigkeit, um die Torheit der Lügereien einzusehen oder die Folge derselben zu ermessen. Erst recht fehlt die sittliche Bremse: die ethischen Begriffe und Gefühle — die ethischen Ideen — sind aufserordentlich oberflächlich oder fehlen gänzlich; erst recht geben sie dem Charakter kein Rückgrat. Solche Kinder sind ein Spielball bald ihrer Impulse, bald der zufälligen und sinnfälligen Einwirkungen von aufsen.

Die gewandtesten pathologischen Lügner finden wir aus gleichen und ähnlichen Ursachen unter den hysterisch (und epileptisch) Degenerierten. Zunächst begünstigt der Vorstellungsablauf bei Hysterischen den Hang zur Lüge. Es fehlt oft die logische Kohärenz und Konsequenz des Denkens. Wenn auch die Intelligenz intakt bleibt, leicht und oberflächlich werden doch die Vorstellungen aneinandergereiht und miteinander verknüpft. Unentwickelte Wahnvorstellungen schieben sich dann und wann dazwischen. Die vorhin erwähnten Erinnerungsentstellungen sind ungemein häufig.

Sodann verleiten krankhaft veränderte und wie das Wetter umschlagende Gefühlstöne und -Stimmungen die Hysterischen zur Verlogenheit. Durch das Auftauchen eines für den Augenblick ganz bedeutungslosen Erinnerungsbildes oder Ereignisses kann ein jäher Umschwung der Stimmung stattfinden. Die mittleren Gefühlstöne fehlen. Leidenschaftliche Liebe wechselt mit glühendem Hafs. Ab- und Zuneigung für Personen wie für Gegenstände werden durch kaum merkliche Vorstellungen oder Empfindungen verändert. Naturgemäfs überwiegen dabei die egoistischen Gefühle. Soziale Gefühle oder gar objektive Interessen existieren kaum. Dagegen beanspruchen solche hysterisch veranlagten Kinder, dafs die Umgebung das höchste Interesse und Mitleid für sie bekunde. Daraus entspringt ihre Sucht zu übertreiben und ihre Neigung zu theatralischem Gebahren. Ethische Gefühlstöne abstrakter Begriffe haben fast gar keine Macht mehr über sie. Die Pflicht, die Wahrheit zu reden, hat darum auch keinen Einflufs mehr. Die augenblicklichen Gefühlstöne sinnlicher Reize beherrschen sie vollständig. Die Empfindungen erfahren zudem oft illusionäre und die Vorstellungen manchmal hallucionäre Fälschungen. Das alles aber ist geeignet, den Denkinhalt zu verfälschen und mit diesen falschen Prägungen die Umgebung zu täuschen, bewufst und unbewufst. Daraus erklärt sich die grofse Unwahrhaftigkeit mancher Hysterischen. Die Angaben werden nicht durch den objektiven Zusammenhang der Erinnerungsbilder bestimmt, sondern durch die augenblicklichen Gefühlstöne und durch die auf krankhafter Phantasietätigkeit beruhende Neigung zu Erinnerungsentstellungen. Lüge und Betrug vollziehen sich oft, ohne dafs die Hysterischen sich bewufst sind, dafs sie lügen oder betrügen; oft werden sie sich dessen bewufst und dann kommt zu der krankhaften noch die absichtliche Lügerei. Solchen kann man dann kein Wort mehr glauben.*)

Diese hysterischen Lügen sind zwar wie die Hysterie als solche unter den Mädchen mehr verbreitet, als unter den Knaben, sind aber auch bei diesen durchaus keine seltene Erscheinung.

Wenn überhaupt dazu nicht verführte Kinder wiederholt aus einem unzweckmäfsigen Beweggrund absichtlich Lügen erfinden, so ist das etwas Widernatürliches, und solche gemeine Lügenhaftigkeit als spontane Erscheinung geht meistens hinüber in das Gebiet des Pathologischen. Der Erzieher sollte das nie vergessen.

C. Die erziehliche Behandlung der Lüge. Die Behandlung folgt zum Teil von selber aus der Erforschung der Entstehungsursachen. Diese nach Möglichkeit zu beseitigen, ist und bleibt darum das erste der pädagogischen Heilbehandlung. Doch ist die Behandlung der physisch-pathologischen Ursachen Sache des Nervenarztes.

Die unvorsichtige Wahl der Eltern läfst sich auch bei lügenhaften Kindern nicht mehr rückgängig machen. Wohl aber kann der Erzieher an die Elternliebe appellieren, doch in der familiären Umgebung ja alles zu vermeiden, damit der gefährliche Keim der Lüge keine autorative Nahrung finde.

Die zügellose Phantasie der Kinder

*) Man vergl. insbesondere den »interessanten Fall des Stehlens« von Protitsch in Heft III der Kinderfehler. Jahrg. 1897.

läfst sich durch Wahl der Beschäftigungen, der Erzählungen und der Lektüre hemmen. Der Behauptung, dafs die Märchen zur Lüge verführen, kann ich nicht beipflichten. Gewifs wird eine Überfütterung mit Märchen, namentlich mit solchen, welche sich für Kinder gar nicht eignen, wie namentlich auch mit Indianergeschichten und später mit Schauerromanen zu einer Entartung der Phantasie und der ethischen Gefühlstöne wie zu einer Verwirrung der ethischen Begriffe führen und das hysterische Lügen sehr begünstigen; aber eine schulmäfsige Behandlung von Märchen, etwa wie Rein sie für das erste Schuljahr verlangt, ganz verwerfen, heifst das Kind mit dem Bade ausschütten. Die Phantasie des Kindes soll und mufs belebt und befruchtet werden. Dazu sind Märchen, Fabeln und Wundererzählungen sehr geeignet. Doch soll sich der Lehrer hüten, dichterische Wahrheit und wirkliches Geschehen als dasselbe hinzustellen. Er mufs seinen Unterricht vielmehr so gestalten, dafs beim Kinde der Glaube an die sittliche Wahrheit bleibt, wenn die Frucht vom Baume der Erkenntnis den Zauber des Gewandes als nicht wirklich existierend hat kennen gelehrt. Ja, die Schule mufs im Interesse der Wahrhaftigkeit noch weit mehr als es geschieht, das Interesse für alles Symbolische und dessen Wahrheiten wecken, damit die Phantasie sich in demselben ausleben kann und sie sich nicht auf Gebiete zu verirren braucht, die als wirklich geglaubt werden sollen und dann schliefslich mit jenem Gewande auch angezweifelt und über Bord geworfen werden.

Für die Erziehung zur Wahrhaftigkeit ist vor allem das Beispiel wichtig. So lange das Kind an die unbedingte Wahrhaftigkeit seiner Erzieher glaubt, gewöhnt es sich nicht blofs aus Nachahmung an Aufrichtigkeit, sondern dieser Glaube wird ihm auch in den Versuchungen des Lebens als Schutzengel umgeben. Der Lehrer scheue sich nicht, Irrtümer vor den Schülern zu bekennen; die intellektuellen Mängel werden die Schüler ihm schon nachsehen, nicht aber die sittlichen. Im Hinblick auf die Wahrhaftigkeit lasse er darum sein Wort »heilig sein« und »nie die Lüge seinen Mund entweihn«. Nur dann kann es ihm gelingen, der Haus- und Schulluft und nicht blofs dem Wortschatz des Kindes den Spruch von »dem häfslichen Schandfleck« der »gemein ist bei ungezogenen Leuten«, einzuprägen.

Nicht das gewöhnliche Moralisieren, wohl aber das Hineinbilden jenes christlich-religiösen Geistes in die Lebensanschauung und Lebensführung des Zöglings wird diesen befähigen, auch in den starken Versuchungen mit dem kleinen George Washington zu sprechen: »Ich mag nicht lügen.« Wenn das gelingt, so hat der Zögling in dem Glauben an das absolut Gute wie Faust den Punkt gefunden, von wo aus »der Geist mit Geistern streiten darf«. »Im Tempel der Wahrheit erneuern solche Freunde der Wahrheit täglich ihre Wahrheitsliebe und hassen die Lüge im höchsten Alter wie in der frischesten Jugend, Friede machen sie dann nie mit diesem Feinde des Menschengeschlechts, der ihnen die teuersten Güter raubt und verdirbt. Sie fürchten ihn aber auch nie, wie prächtig er dastehe, wie drohend er sich geberde; denn sie wissen, dafs sein Reich inwendig hohl ist und früher oder später zusammenstürzen mufs. Glaubensmutig und besonnen treten sie ihm vielmehr überall entgegen, wo sie des Sieges gewifs sind, auch, wenn sie ihn nicht selbst erleben.« (Tepe.)

Vor allen Dingen wecke der Erzieher in dem Zöglinge Vertrauen und bekämpfe das Mifstrauen. Vertrauen soll der Zögling dem Erzieher, dafs er mit seinen Fehlern und Schwächen väterliche Geduld haben werde, dafs er bei ihm Teilnahme und wohlwollende Zurechtweisung finde. Mifstrauen gegen den Erzieher und Furcht vor harter und ungerechter Strafe macht dagegen den Zögling feig, verschlagen, hinterlistig und verlogen, bewirkt also statt Besserung das Gegenteil.

Vertrauen soll sodann der Zögling zu sich selbst gewinnen. Er soll so viel Selbstgefühl haben, dafs er die Lüge unter seiner Würde hält, und dafs er es als etwas Selbstverständliches betrachtet, dafs jeder ihm aufs Wort glaubt. Ein zur Unwahrhaftigkeit neigendes Kind mufs vor allen Dingen zur Idee der inneren Freiheit erzogen werden, die da liebt und lobt die Übereinstimmung des Menschen mit sich selbst, in und an ihm aber Entzweiung verabscheut, die darum das Lügen verwirft und

die Aufrichtigkeit preist und empfiehlt; die immerfort mahnt: »Sei schlicht und einfältig; sei dir selbst gleich; sei natürlich, sei offen, treu und wahr; sprich, wie du denkst und fühlst; zeige dich wie du bist; widersprich nicht dir selbst; lüge nicht; sage nicht aus, was du nicht weifst; behaupte nicht, was dir zweifelhaft ist; äufsere und bekenne nicht, was du nicht fühlst und nicht glaubst; gelobe nicht, was du nicht halten willst. Kein Ja komme über deine Zunge, wenn eine innere Stimme nein ruft; nie nenne sauer, was süfs ist, und süfs, was sauer ist; nie Finsternis Licht und Licht Finsternis; gib nicht für dein eigenes Urteil aus, was du anderen nachsprichst und schreibe dir überhaupt nicht zu und lasse dir zuschreiben, was du nicht hast und nicht bist und nicht kannst. Verleugne aber auch nicht, was dein ist. Verbirg nicht, was in deinem Kopf und Herzen lebt und treibt; verhehle nicht deine Bewunderung und deinen Abscheu, deine Freude und deinen Schmerz, deine Hoffnung und deine Furcht. Sei nicht zweizüngig; sage nicht mit einem Munde ja und nein; rede nicht wie ein Christ mit Christen und wie ein Heide mit Heiden; versichere nicht öffentlich, was du insgeheim leugnest; lobe nicht heute, was und wen du gestern getadelt hast. Sei auch nicht zweideutig, indem du absichtlich unklare und doppelsinnige Wörter und Wendungen gebrauchst oder wissentlich deiner Rede für dich einen anderen Sinn unterlegst, als für deinen Zuhörer. Weg mit Verstellung und Heuchelei, mit Augendienst und Scheinheiligkeit. Meide jeden falschen Schein und zeige dich — auch vor dir selbst — nicht anders, als wie du bist: nicht gröfser und nicht kleiner, nicht stärker und nicht schwächer, nicht glücklicher und nicht unglücklicher, nicht besser und nicht schlechter. Zeige keine Herzlichkeit, wo du gleichgültig bist; kein Vertrauen, wo du Argwohn hegst; keine Achtung, wo du verachtest; keine Liebe, wo du hafst. — Erkenne ebenfalls bei anderen die Wahrhaftigkeit und Ehrlichkeit als schön und löblich an. Rühme die Gradheit und nenne sie nicht Grobheit und Ungeschliffenheit. Preise die Herzenseinfalt derjenigen, die beim Anblick eigener Falschheit erblassen und erröten und lache nicht über den Mangel an Verstellungskunst. Lobe die Kindlichkeit und Natürlichkeit; weise sie auf die Schönheit eines ungeschminkten Wesens, einer ungekünstelten Sprache, und mache darauf aufmerksam, wie Offenheit das Herz entlastet und das Antlitz aufhellt. Dagegen tadele die Unnatur und Lüge wo du sie auch antreffest, wie allgemein, wie reizend sie auch sei, und mache nie gute Miene zum falschen Spiel. Reize niemand zur Unwahrheit, indem du forderst, was er nicht hat und nicht leisten kann und nicht zu haben und zu leisten braucht, oder indem du mifsbilligst, was ihm eigentümlich ist und bleiben darf. Noch weniger aber verlange, was einer gesunden Natur zuwider ist: Eigenschaften, Interessen, die sich gegenseitig ausschliefsen; ein Reden und Tun wider die Überzeugung, wider das Gewissen.« (Tepe S. 390.)

Erziehung zur inneren Freiheit heifst aber nicht Erziehung zur äufseren Ungebundenheit. Ganz im Gegenteil verträgt sich mit derselben sehr wohl eine sorgfältige Aufsicht und Beobachtung der Kinder, die notwendig ist, um die Lügen zu verhüten und die lügenhaften Kinder zur Wahrhaftigkeit zu führen. Oft werden unmündige Kinder wie mündige behandelt. Sie haben ihren vertrauten Verkehr, ihren geheimen Briefwechsel, ihr Taschengeld, worüber sie keine Rechenschaft abzulegen brauchen usw. Hinterdrein wundert man sich, dafs solche Kinder schliefslich lügen, verheimlichen, veruntreuen, hintergehen und bei Gelegenheit unterschlagen. Wer noch unmündig ist, mufs unter der Mund, d. i. der sorgfältigsten fürsorgenden Aufsicht Mündiger stehen. Ist das in materiellen Dingen schon notwendig, ja gerichtlich geboten, wie vielmehr in den höchsten und heiligsten Dingen? Wenn ein Kind gegen Eltern und Erzieher Geheimnisse haben kann, so liegt darin schon an sich eine Unlauterkeit, die allmählich zu offenbaren Verheimlichungen und Täuschungen führt. Fühlt ein Kind sich dagegen als wirkliches Kind seiner Eltern, als ein seelisches und körperliches Stück von ihnen, und anerkennt es in dem Lehrer deren Stellvertreter, so sind Geheimnistuereien undenkbar und so hat es in dieser Anlehnung den sichersten Schutz gegen jede Art von Unlauterkeit, sofern die elterliche und

Schul-Autorität wirklich sittliche Autoritäten sind.

Die Aufsicht und Beobachtung der Kinder darf aber keine drückende, belästigende sein. Das führt nicht zur Aufrichtigkeit. Der Aufsichtführende soll stets als gern gesehener Freund den Beaufsichtigten erscheinen, dem man gerne alles offen darlegt; denn er soll nicht hemmen und unterdrücken, sondern befreien und fördern. Leider aber wird vielfach von Lehrern in Schulen und Anstalten die Aufsicht als etwas Lästiges und Langweiliges empfunden. Das zeugt davon, dafs der Lehrer noch nicht zum Erzieher ausgereift ist, der für alle kleinen und grofsen Bedürfnisse an Leib und Seele des Zöglings ein Verständnis und ein Herz besitzt. Ein solcher Lehrer mag hinter geschlossenen Türen scheinbar vortrefflich dozieren und drillen, ein Pädagog, d. h. ein Knabenführer, ein Erzieher, ein Charakterbildner ist er nicht; ihm wird es darum auch selten gelingen, dem kindlichen Charakter den Stempel der Wahrhaftigkeit für das tägliche Leben aufserhalb der Schulbänke aufzudrücken.

In der bisher angegebenen Weise soll der Erzieher die Lüge durch Pflege des Besseren allgemein bekämpfen oder verhüten. Tritt nun aber ein einzelner Fall an ihn heran, so ist es zunächst seine Pflicht, sorgfältig die Ursachen und Umstände zu erforschen, einmal um gerecht urteilen, richten und strafen und sodann um die richtigen Heilmittel finden zu können. Er wird zu prüfen haben, ob die Lüge physiologischer oder pathologischer Art, ob sie bewufst oder unbewufst, absichtlich oder unabsichtlich, als Verteidigung oder als Angriff usw. gesagt worden, und je nachdem wird er seine Mafsnahmen treffen müssen.

Das erste ist nun nicht die Erteilung einer Strafe, sondern die Belehrung und sittliche Beeinflussung. In den meisten Fällen ist die Lüge dem Kinde gar nicht zum Bewufstsein gekommen. Der Erzieher mufs darum den psychischen Prozefs vollenden helfen. Ebenso ist ein Kind sich selten klar über das Verwerfliche. Der Erzieher läutere darum des Kindes sittliche Begriffe. Der kleine Lügner war vielleicht zu willensschwach. Der Erzieher flöfse ihm darum Selbst- und Gottvertrauen ein. Das Kind wufste im gegebenen Augenblick sich nur durch eine Lüge zu helfen. Der Erzieher zeige ihm darum, wie er die Scylla und die Charybdis im Leben vermeiden kann, auch wo die Feuersäule steht, die nachts voranleuchtet, und die Wolkensäule, die tags die sicheren Wege trotz Sturm und Wogen erkennen läfst. Dabei vergesse er nicht, dafs auch hier die Anschauung das absolute Fundament der Erkenntnis bildet, und dafs auch sittliche Anschauungen, Vorstellungen, Begriffe, Wollungen und Handlungen durch mehrfache Wiederholung eingeprägt sein wollen. Dem Tadel: »Ich habe es dir ja schon einmal gesagt und verboten«, füge er darum stillschweigend den andern für sich in Geduld hinzu: »Ich habe es ihm nur erst einmal gesagt.«

Erst zu allerletzt darf sich ihm die Frage aufdrängen: Wie soll man einen Lügner strafen?

Vor allem soll er gerecht gestraft werden, unter voller Berücksichtigung der Ursache, insbesondere der pathologischen. Sodann soll jede Strafe bessern, nicht aber verbittern. Nochmals sei es darum gesagt: Kleinen und grofsen Lügnern fehlt gewöhnlich das Bewufstsein des Unrechts, ja der Lüge selbst. Sie von beidem zu überzeugen, also unter vier Augen mit ihnen darüber zu reden, ist Heilmittel und Strafe zugleich. Anstatt sie zu prügeln, lasse man sie darum einen Spruch über die Lüge schreiben und lernen, der geeignet ist, den ethischen Begriff zu klären wie den ethischen Gefühlston zu stärken und Liebe zur Wahrhaftigkeit zu suggerieren. Kleinere Kinder wissen ohnehin selten, wie sich Wahrheit und Lüge unterscheiden. Sie wollen also vor allem belehrt sein, ehe sie gestraft werden. Sodann sollte eine Strafe nicht äufserlich aufregen, sondern innerlich anregen und Besinnung schaffen. Und endlich sollte eine solche möglichst lange nachwirken, weil es doch gewöhnlich gilt, einen mehr oder weniger gewohnheitsmäfsigen Hang zu bessern. Das tagelang wiederholte Anzweifeln neuer Behauptungen wäre eine Strafe, die geeignet ist, einem kleinen Lügner zu veranschaulichen, was eine Unwahrheit bedeutet; dieselbe will aber sehr taktvoll und vorsichtig behandelt sein. Nur böswillige, frivole Lügen strafe man hart. Doch hier ist es

nicht zunächst die Lüge, sondern die Bosheit und der Übermut, die zu strafen sind.

Auf alle Fälle suche man das Kind zu aufrichtiger Reue zu führen. Doch hüte man sich, dieselbe erzwingen, also den Teufel durch Beelzebub austreiben zu wollen. Bei normalen Kindern pflegt ohnehin eine bewufste Unwahrheit stets eine gewisse Unruhe zu begleiten oder nachzufolgen. Viele Kinder empfinden von selber einen gewissen Skrupel, der sich unter anderem auch darin bekundet, dafs er den kindlichen Verstand veranlafst, die Lüge nach und nach abzuschwächen: »Ich habe das nicht so gemeint,« »Es war nur ein Scherz,« usw. Hier knüpfe Belehrung und Strafe an. Die Reue, welche zuweilen der Lüge folgt, besonders der ersten Lüge, die das Gewissen am empfindlichsten trifft, ist bei manchen eine tiefgehende. Sie zeigt, dafs das Kind die Fähigkeit besitzt, bewufst festzustellen, was unwahr ist. Sie führt manchmal das Gefühl einer moralischen Vernichtung im Kinde herbei. Hier setze der richtende Pädagoge ein und der Erfolg wird nicht ausbleiben. Die von der Pädagogik so viel betonte Selbsttätigkeit ist so auch auf die Strafe und Besserung anzuwenden. Diese naturwüchsige Reue läfst sich insbesondere durch die religiöse Beeinflussung verstärken, durch welche das Kind den allgegenwärtigen und alles sehenden Gott kennen lernt, der selbst unsere Gedanken von ferne versteht und darum weifs, wann wir lügen, und der selbst nicht angelogen werden kann.

Literatur: Kant, Über ein vermeintliches Recht, aus Menschenliebe zu lügen. — Herbart, Ges. Werke von Hartenstein. Bd. VIII. 63 ff. — Heinroth, Die Lüge. Ein Beitrag zur Seelenkrankheitskunde. 1834. — Hartenstein, Die Rechtsphilosophie des Hugo Grotius. 1850. S. 18 ff. — Schwarz u. Curtmann, Allgemeine Erziehungslehre. Leipzig u. Heidelberg 1880. S. 427—430. — Waitz, Pädagogik. S. 191 ff. — Tepe, Die Lüge und die praktischen Ideen. Zeitschrift für exakte Philosophie. Bd. II 1862, S. 386—405. Besonders abgedruckt in Tepe, Ethische Abhandlungen bei Schulze in Cöthen. — Geyer, Geschichte und System der Rechtsphilosophie. 1863. S. 139. — Nahlowsky, Die ethischen Ideen. Langensalza. Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). S. 69. — Lazarus, Leben der Seele. Bd. II. 2. Aufl. 1878, S. 376 bis 377. — Motet, Les Faux Témoignages des Enfants devant la Justice 1887. — Stanley Hall, Childrens Lies, im American Journal of Psychologie, Bd. III, u. im Pedagogical Seminary, Bd. I. Übersetzt von Ufer in den Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht. 1891, Nr. 27. Desgl. von Stimpfl in den Ausgewählten Beiträgen zur Kinderpsychologie und Pädagogik von Hall. 1902. — Flügel, Das Ich und die sittlichen Ideen. S. 147. — Dr. Anton Delbrück, Die pathologische Lüge und die psychisch abnormen Schwindler. Stuttgart 1891. — Trüper, Psychopathische Minderwertigkeiten im Kindesalter. Gütersloh 1893. — Ziehen, Psychiatrie. Berlin 1894. — Ament, Fortschritte der Kinderseelenkunde. 1895—1903. 3. Aufl. 1906. S. 36 bis 37. — Koch, Das Nervenleben in gesunden und kranken Tagen. 7. Aufl. Ravensburg 1896. Dr. Friedrich Scholz, Die Charakterfehler des Kindes. Leipzig. S. 155—159. — Sully, Untersuchungen über die Kindheit. Deutsche Übersetzung von Dr. J. Stimpfl. Leipzig 1897, S. 235 bis 249. 2. Aufl. 1904. — Dr. Adolf Matthias, Wie erziehen wir unseren Sohn Benjamin? München 1897. S. 110—127. — Sachse, Die Lüge und die sittlichen Ideen. Pädag. Magazin. Heft 83. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Schinz, Die Sittlichkeit des Kindes. Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung. Herausgeg. von Koch, Trüper u. Ufer. Ebenda. Heft I. 1898. — Fr. Lembke, Die Lüge, unter besonderer Berücksichtigung der Volksschulerziehung. Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. 1901, Nr. 21—26 und im Pädag. Magazin. Heft 171. — Piggot, Die Grundzüge der sittlichen Entwicklung und Erziehung des Kindes. Beitr. f. Kinderf. Heft VII, 1903. — Trüper, Psychopathische Minderwertigkeiten als Ursache Gesetzesverletzungen Jugendlicher. Beitr. f. Kinderf. Heft VIII, 1903. — J. Delitsch, Über Kinderlügen. Pädag.-psychol. Studien. IV. Jahrg. 1903. S. 24, 29—32. — Pathologische Lüge. Daselbst. V. Jahrg. 1904. S. 14—15. — Gertrud Pappenheim, Über das Lügen der Kinder. (Erörterungen aus der pädagogischen Literatur.) Kindergarten. XLIV. Jahrg. 1903. S. 137—152. 165—179. — M. Lobsien, Aussage und Wirklichkeit bei Schulkindern. Sterns »Beitr. zur Psychologie der Aussage«. Erste Folge. Heft I, S. 26—89. 1903. — William Stern, Die Aussage als geistige Leistung und als Verhörsprodukt. Ebenda. Erste Folge. Heft III. Auch separat. 147 S. Leipzig 1903. — G. C. Duprat, Le mensonge. 190 S. Paris 1903. — Stern, Beiträge zur Psychologie der Aussage. Leipzig 1904. — Flügel, Über das Verhältnis des Gefühls zum Intellekt. X, 1905. — »Erziehung zur Lüge?« Bl. f. dtsch. Erziehung. 1905. S. 166. — M. Lobsien, Über das Gedächtnis für bildlich dargestellte Dinge in seiner Abhängigkeit von d. Zwischenzeit. »Beitr. zur Psychol. d. Aussage.« Zweite Folge. Heft II, S. 17—30. 1905. — Clara u. William Stern, Erinnerung und Aussage in der ersten Kindheit. Ebenda. Zweite Folge. Heft II, S. 31—67. 1905. — W. Stern, Leitsätze über die Bedeutung der Aussage. Psychol. für das gerichtliche Verfahren. Ebenda. Zweite Folge. Heft II, S. 73—80. 1905. — R. Oppenheim, Über die Erziehbarkeit der Aussage bei Schulkindern. Ebenda. Zweite Folge. Heft III, S. 52—98. 1905. — O. Kosog, Suggestion einfacher Sinnes-

wahrnehmungen bei Schulkindern. Ebenda. Zweite Folge. Heft III, 99—114. 1905. — Lipmann u. Wendriner. Aussageexperimente im Kindergarten. Ebenda. Zweite Folge. Heft III. S. 132—137. 1905. — Beiträge zur Psychologie u. Pädagogik der Kinderlügen und Kinderaussagen (gesammelt von Kemsies) bisher 12 Nummern. Zeitschr. f. pädag. Pschol., Pathol. u. Hyg. Bd. VII u. VIII. 1905/6. — Moses, Die Abartungen des kindlichen Phantasielebens in ihrer Bedeutung für die pädagogische Pathologie. Beitr. f. Kinderf. Heft XVIII, 1906. — Hans Leufs, Aus dem Zuchthaus. 3. Aufl. Berlin. S. 51 ff. — Oppel, Das Buch der Eltern. 5. Aufl. Frankfurt a. M. 1906. S. 386. — Gilmann, Kinder-Kultur. Berlin 1906. S. 72 ff. — Ament, Die Seele des Kindes. 1906. S. 85—86. — H. Schneikert, Das Kind als Zeuge im Strafverfahren. »Beitr. zur Psychol. d. Aussage.« Zweite Folge. Heft IV, S. 140—145. 1906. — P. Hösel, Aussagepsychologie und Schule. Deutsche Schulpraxis 25. Nr. 9, 10 u. 11. — Marie Dürr-Borst, Die Erziehung der Aussage und Anschauung des Schulkindes. Meumann-Lays »Exp. Pädagogik« II, 1906. — Die Kinderfehler, Zeitschrift für Kinderforschung. Herausgeg. von Koch, Trüper u. Ufer. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1896 bis 1906: Morrisson, Der Muttermörder Coombes. Jahrg. I, 12 ff. — Oppermann, Jugendliche Verkommenheit. II, 123 ff. — Hintz, Ein Beispiel zur pathologischen Lüge. II, 179 ff. — Lehne, Wie kann der Lehrer die Lügenhaftigkeit der Jugend bekämpfen? VII, 58. — Grofsmann, Wie wird ein Kind zum Verbrecher? III, 130 ff. — Scholz, Ein anderes Beispiel zur pathologischen Lüge. III, 120 ff. — Ufer, Ein Fall von pathologischer Lüge. VII, 185. — Danger, »Ich habe meine Lügen für Wahrheit gehalten.« VII, 282.

Sophienhöhe bei Jena. J. Trüper.

Lügesucht, krankhafte

1. Wesen. 2. Vorkommen. 3. Unterscheidung von nicht-krankhaftem Lügen. 4. Behandlung.

1. Wesen. Die Bezeichnung »krankhafte Lügesucht« ist insofern nicht zweckmäfsig, als sie den Glauben erweckt, das mit diesem Symptom behaftete Kind habe geradezu eine Freude am Lügen. Meist ist dies nicht der Fall. Die »krankhafte Lügesucht« bezeichnet vielmehr nur die Tatsache, dafs ein Kind auf Grund anderer pathologischer Symptome auffällig oft lügt. Ein motivloses krankhaftes Lügen kommt nicht vor. Stets ist das krankhafte Lügen eine Folgeerscheinung irgend eines anderweitigen Krankheitssymptoms. Die Feststellung dieser psychopathischen Entstehung des Lügens ist im Einzelfall für die Beurteilung und Behandlung von gröfster Bedeutung. (Vergl. unter Absatz 2.) Die Bezeichnung Lügesucht ist aber auch insofern nicht korrekt, als gerade bei der krankhaft falschen Aussage das charakteristische Merkmal der Lüge, nämlich das Bewufstsein der Unwahrheit bezw. des Unrechts oft fehlt oder sehr zurücktritt. Man spricht daher besser von pathologischen Unwahrheiten und teilt diese ein in 1. krankhafte Erinnerungstäuschungen oder Erinnerungsentstellungen (ohne Bewufstsein der Unwahrheit) und 2. krankhafte Lügen (mit Bewufstsein der Unwahrheit).

2. Vorkommen. Pathologische Unwahrheiten kommen im Kindesalter namentlich vor:

a) bei Hysterie. Das »Lügen« ist hier meist auf sog. Erinnerungstäuschungen (s. d.) zurückzuführen. Die Kinder sagen die Unwahrheit, weil ihre Erinnerungsbilder sich in der Tat umgestaltet haben. Beachtenswert ist, dafs bei hysterischen Mädchen sich diese Lügen nicht selten auf sexuelle Vorkommnisse beziehen (Anklagen wegen sexuellen Mifsbrauchs usw.). So behandelte ich ein Mädchen, welches — tatsächlich ohne irgend welchen Grund — ihren eigenen Vater der schwersten Sittlichkeitsvergehen (gegen sich) bezichtigte. Gelegentlich beobachtet man ähnliche Lügen auch bei der sog. degenerativen psychopathischen Konstitution ohne hysterische Symptome. So kannte ich einen Gymnasiasten, der mit allen Einzelheiten erzählte, eines seiner Dramen sei am grofsherzoglichen Hoftheater angenommen worden u. dergl. m. Wiederholt habe ich beobachtet, dafs die Kranken gefälschte Telegramme im Sinn ihrer Erinnerungstäuschungen an sich selbst aufgaben u. dergl. m. Übrigens handelt es sich durchaus nicht immer um ganz unbewufste Erinnerungstäuschungen, vielmehr ist recht oft auch das mehr oder weniger bewufste Motiv sich interessant zu machen, die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken, Unannehmlichkeiten zu entgehen u. s. f. an den Lügen mit beteiligt.

b) Bei dem Schwachsinn und zwar namentlich bei den leichteren Formen. Das Lügen kann auch hier auf echten Erinnerungstäuschungen beruhen. Häufiger lügt das schwachsinnige Kind aus Motiven, welche mit denen des gesunden Kindes

sich decken, also um sich einen Genufs zu verschaffen, oder einer Strafe zu entgehen, und das Lügen ist nur insofern krankhaft, als das schwachsinnige Kind infolge seiner krankhaften Hirnentwicklung die Vorstellung des Unrechts des Lügens nicht erworben hat und auch nicht zu erwerben vermag. Es bleibt zeitlebens — trotz Schlägen u. s. f. — ohne Verständnis für das: Du sollst nicht lügen. Näheres siehe unter Schwachsinn.

c) Bei der Manie. Bei dieser ist das krankhafte Lügen auf die krankhafte heitere Verstimmung zurückzuführen. Meist stellt es sich als ein mehr oder weniger sinnloses Renommieren dar. (Vergl. unter Manie.)

3. Unterscheidung von nicht-krankhaftem Lügen. In den unter a und c angeführten Fällen ergibt sich der krankhafte Charakter des »Lügens« schon daraus, dafs die gewöhnlichen Motive der Lüge des gesunden Kindes (Wunsch nach einem Genufs, Furcht vor Strafe, Spiel) fehlen oder zurücktreten; auch ist die weitgehende Ausgestaltung der unwahren Erfindungen charakteristisch. Schwieriger ist die Erkennung der unter b aufgeführten Lügesucht des Schwachsinns. Sie ist nur gesichert, wenn der Intelligenzdefekt nachzuweisen ist. Als praktische Regel hat zu gelten, dafs man bei einem Kinde dann an krankhafte Lügesucht denken soll, wenn hartnäckig gehäufte Lügen trotz aller Strafen auftreten. Es mufs in solchem Falle nicht, aber es kann sehr wohl Krankheit vorliegen. Die Untersuchung durch einen sachverständigen Arzt ist daher in diesen Fällen stets, um ein sicheres Urteil zu erlangen, angezeigt.

4. Behandlung. Diese ist rein ärztlich. Für die krankhafte Lügesucht ist es geradezu charakteristisch, dafs sie allen pädagogischen Besserungsversuchen trotzt. Insbesondere erweisen sich Strafen im allgemeinen als unwirksam, bei der Hysterie, weil die Erinnerungsentstellungen selbstverständlich durch keine Strafe verhindert werden können, bei dem Schwachsinn, weil das defekte Gehirn zur Bildung der Vorstellung des Unrechts der Lüge unfähig ist, bei der Manie, weil der pathologische Affekt stärker ist als die Furcht vor der Strafe.

Literatur: Motet, Les faux témoignages des enfants devant la justice, Ann. d'hyg. publ. 1887. — Compayré, L'évolution intellectuelle et morale de l'enfant. 1893. — Delbrück, Die pathologische Lüge und die psychisch abnormen Schwindler. Stuttgart 1892. — Ziehen, Psychiatrie. 2. Aufl. Leipzig 1902. S. 70, 121 ff., 239, 241, 247, 426, 522. — Die Bedeutung dieser Zustände für die Glaubwürdigkeit der hier in Betracht kommenden Kinder vor Gericht illustriert z. B. der von Gudden mitgeteilte Fall (Friedreichs Blätter für gerichtl. Medizin 1903).

Berlin. Th. Ziehen.

Lümmelhaft

Ein Lümmel ist, nach Grimm, ein flegelhafter Mensch. Der Begriff Lümmelei birgt folgendes Gemisch von Untugenden in sich: Trägheit, Ungehorsam, Anmafsung, Spott- und Zanksucht, Menschenverachtung, Roheit, Ungeschliffenheit, Scham- bezw. Zuchtlosigkeit und Unverschämtheit. Im lümmelhaften Menschen schliefsen sich diese Untugenden zur lebendigen Einheit zusammen. Gewissermafsen ein »Übermensch«, pocht er auf das Recht der freien Persönlichkeit und gebärdet sich als ein soziales Ungeheuer, indem er alle Unterordnung verabscheut und Sitte und Sittlichkeit mit Füfsen tritt. Roheit nennt er Offenheit, Gemeinheit gilt ihm als Scherz, Naseweisheit als gesunder Menschenverstand, Mutwilligkeit als gute Laune usw. Seinem Denken, Fühlen und Wollen mangelt in allem das schöne sittliche Mafs, darum wirkt er abstofsend und verletzend zugleich. Mangel an sozialer Bildung ist sein hervorstechendes Kennzeichen. Er weifs nicht, dafs er, indem er anderen Rücksichtnahme widmet, sich selbst ehrt; sein Urteilen leidet an falscher Selbstschätzung und geringer Wertung anderer. Das erklärt sich aus der geringen Associationsfähigkeit für Vorstellungen und Gefühle, die auf gesellschaftliche Pflichten Bezug haben. Schlimm steht es um die Lümmelhaftigkeit, wenn sie eine sehr äufserliche ist, schlimmer, wenn sie als vorübergehende Grobheit, Brutalität und Grausamkeit gegen wehrlose Geschöpfe sich äufsert, am schlimmsten, wenn sie auf dem Untergrunde arger Gemütsentartung (moral insanity) ruht; bei der ersten Form steht die Sitte, bei der zweiten die Sittlichkeit an sich, bei der dritten aber der sittliche Charakter, die »Seele«, auf dem Spiele. Beachtenswert ist die Tatsache, dafs Lümmel-

haftigkeit zuweilen als naturgemäfser Gegenschlag wider vorausgegangenen pedantischen Erziehungszwang auftritt; das durch allzustraffe Überwachung gefesselte jugendliche Ungestüm überspringt, wenn die Fesseln gelöst sind, mit Keckheit die Schranken von Sitte, Gesetz und Sittlichkeit. Schon in den »Flegeljahren« der Kindheit (im 12. Lebensjahre ungefähr) verleitet das überschiefsende Kraftgefühl besonders Knaben zu diesem Rückfall in die Tierheit und wirkt dann geradezu ansteckend auf Gleichalterige; umfassender und mächtiger jedoch gestaltet sich die Lümmelhaftigkeit in den Jünglingsjahren, wenn Schule und Familie ihre sittigende Macht über das Jünglingsherz nicht mehr ausüben! Ein Glück, wenn sich die vorübergehende Mifsachtung der sittegemäfsen Formen nicht zur dauernden steigert! In manchen Fällen weist sie auf Naturveranlagung zurück (Volkswort: »Der war schon ein Flegel im Mutterleibe!«). Schreiweinende Lümmel findet man schon im Wickelbette. Unendlich viel Einflufs auf die Entstehung und Steigerung der Lümmelhaftigkeit haben Erziehungsverhältnisse, Umgang, Nachahmung und Verführung. Müfsiggang fördert, Arbeitsamkeit mildert oder verhindert sie. Individueller und sozialer Hochmut aller Art (Geld-, Standes-, Bildungshochmut usw.) enthält wirksame Entwicklungsantriebe dazu. Fordert Lümmelhaftigkeit solcher Art unsere ganze sittliche Entrüstung heraus, so weckt sie Gefühle des Bedauerns, wenn sie, wie bei manchen Seelenleiden, ein Merkmal schwerer Erkrankung ist. — Bei der Behandlung dieses Fehlers hat der Erzieher zuvörderst strenge Selbstprüfung zu üben und umsichtig die Vor- und Nachteile seiner Erziehungsmafsregeln gegeneinander abzuwägen, damit alles vermieden werde, was den Fehler begründen bezw. in seiner Stärke steigern könnte. Hierbei denken wir namentlich an die Internatserziehung, die nur allzuhäufig das Verhältnis von Freiheit und Zwang mifsversteht und klostergemäfser Abrichtung huldigt. Im übrigen gelten die Leitsätze: 1. Individualisiere mit Umsicht und Einsicht! 2. Fasse das Übel so vielseitig als möglich an! 3. Erfülle Geist, Gemüt und Willen mit den Idealen der Demut und Nächstenliebe dergestalt, dafs das ästhetische Moment mit Nachdruck betont wird! 4. Erwecke in dem Zögling die Überzeugung, dafs edle äufsere Formen eine soziale Notwendigkeit sind, dafs aber die Anmut der Form nur dann von sittlichem Werte ist, wenn sie von der Anmut des Herzens getragen wird! 5. Gewöhne den Zögling an die Betätigung der sittegemäfsen Formen im Dienste der Sittlichkeit!

Literatur: Emminghaus, Die psychischen Störungen des Kindesalters. — Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts.

Leipzig. Gustav Siegert.

Lungenschwindsucht

s. Tuberkulose

Lustgefühle

s. Gefühle

Lüsternheit

s. Begehrlichkeit

Lustigkeit

1. Die kindliche Heiterkeit. 2. Die erzieherische Aufgabe.

1. Die kindliche Heiterkeit, das andauernde Lächeln, das sich bald nach der Geburt über das Antlitz des jungen Erdenbürgers ausgiefst, hat der Hauptsache nach seinen Grund in der noch frischen Sinnlichkeit, mit welcher er in das Erdenleben eintritt. Die Nerven sind noch nicht abgestumpft, und die Reize, welche von allen Seiten her das beginnende Seelenleben erobern wollen, erregen angenehme Empfindungen, die, wenn nicht innere leibliche Vorgänge oder plötzlich auftretende starke Reize störend dazwischen treten, sich auf dem Gesichte abspiegeln. Dieses ursprüngliche, fröhliche Wesen ist von jeher so sehr als der eigentliche Charakter des Neugeborenen aufgefafst worden, dafs jede Abweichung davon als eine Irrung der Natur betrachtet wurde. Die alte Sage hat sich unfreundliche Wickelkinder in der Geschichte von den Wechselbälgen zu erklären versucht (siehe Wilhelm Grimms »Kleinere Schriften« Bd. I, S. 474). Noch

Luther glaubte an sie; nur brachte er den Vorgang mit dem Teufel in Verbindung.

Mit den sich mehrenden Lebenstagen tritt nach und nach das Vorstellungsleben stärker hervor. An Stelle der angenehmen und unangenehmen Empfindungen erscheinen die Gefühle der Lust und der Unlust im Vordergrund. Da aber die Bewegungen unter den Vorstellungen im frühesten Kindesalter noch ohne grofse Hemmungen vor sich gehen, bilden die Lustgefühle den Hauptton im Gefühlsleben. Ein immer heiteres Gemüt ist dem Kinde mit Unterbrechungen eigen. Es ist immer zum Lachen aufgelegt. Nur der Abschlufs des Tages findet das Kind oft in etwas trüber Stimmung; dem Schlafengehen kann es meistens keine rechte Freude abgewinnen. Doch die Morgenfrühe bringt die Munterkeit des vorigen Tages zurück. Den Unterschied in dieser Beziehung zwischen dem Kinde und dem Erwachsenen hat Friedrich Hölderlein in folgender Strophe sehr schön ausgesprochen: »In jüngeren Tagen war ich des Morgens froh, des Abends weint ich; jetzt, da ich älter bin, beginn' ich zweifelnd meinen Tag, doch heilig und heiter ist mir sein Ende.«

Doch so ruhig vollzieht sich das Gemütsleben im Kinde doch nicht. Die Gefühle der Lust sind immer auf der Linie, heitere Stimmungen zu erregen. Es bedarf oft nur eines kleinen Zwischenfalles, und das Kind gerät in den Affekt der Lustigkeit hinein. Dies ist nun an sich nichts Gefährliches; es kann aber gefährlich werden, indem solche positive Affekte leicht in negative umschlagen, die der Entwicklung des Geisteslebens nicht förderlich sind und bei öfterer Wiederholung die Erziehung erschweren.

Die Tagessprache versteht unter lustig nicht nur den Seelenzustand, welchen die Psychologie damit bezeichnet, sondern sie nennt auch alles das lustig, was diesen Seelenzustand hervorzurufen im stande ist. Lustig ist das Hauptwort der Jugend. Was sie alles darunter versteht, ergibt sich am schnellsten aus dem bekannten Briefe Luthers an sein Söhnchen Hans: »Ich weifs einen hübschen, lustigen Garten, da gehen viel Kinder innen, haben güldene Röcklin an, und lesen schöne Äpfel unter den Bäumen, und Birnen, Kirschen, Spilling und Pflaumen; singen, springen und sind fröhlich; haben auch schöne kleine Pferdlin mit güldenen Zäumen und silbernen Sätteln usw.

2. **Die erzieherische Aufgabe** fällt hauptsächlich der Familie zu; sie hat dafür zu sorgen, dafs das Kind in seiner Jugend unter einem möglichst heiteren Himmel aufwächst, dafs ihm soviel Lust zu teil wird, als die Erziehung nur gestatten kann. Wir alle bedauern jene Kinder, denen unglückliche Eltern oder unglückliche Verhältnisse eine fröhliche Jugendzeit geraubt haben. Das Paradies der Jugend ist eine heilige Sache, und man mufs sich hüten, zerstörend in dasselbe einzugreifen. Es wirft seine erquickenden Strahlen noch in das späte Greisenalter hinein. Aber auch die Schule mufs zur Erhaltung der jugendlichen Fröhlichkeit ihr Bestes tun und darf für die Schüler nicht eine Stätte der Qual, sondern ein Ort der Lust sein, wie das Comenius so schön darstellt. An das Lob, welches Jean Paul der Heiterkeit singt, wollen wir hier nur erinnern.

Das muntere Wesen drängt nach Tätigkeit; aufgeweckte Kinder wollen immer beschäftigt sein. Das beste Beschäftigungsmittel ist das Spiel. Wir müssen an dieser Stelle auf den betreffenden Artikel dieses Handbuches verweisen. Doch einen Gedanken können wir hier nicht unterdrücken. Seit es eine Erziehungslehre gibt, hat die echte Lehre stets darauf hingewiesen, dafs die einfachsten Spielzeuge auch die pädagogisch richtigsten sind, d. h. diejenigen, mit denen die Kinder sich beschäftigen können. Trotzdem mufs man je länger je mehr die Erfahrung machen, wie der pädagogische Unverstand der Eltern mit der Gewinnsucht der Spielwarenfabrikanten um die Wette sich bemüht, jener Forderung ins Gesicht zu schlagen.

Da das Spiel fortwährend auf dem Punkte steht, die Lust in die Lustigkeit hinüberzuführen, so mufs es in dieser oder jener Weise überwacht werden. Selbstverständlich kann und soll der Erzieher nicht immer beim Kinde stehen; aber er mufs eine Form der Aufsicht suchen, die dem Kinde eine gewisse Freiheit läfst, bei der es sich doch immer unter der Autorität des Erziehers fühlt. Da aus der Lustigkeit leicht ihr Gegenteil hervorgehen kann,

so wird dadurch häufig die Lust der ganzen kleinen Gesellschaft gestört. Dabei wird geklagt und gejammert; aber eine weise und bestimmte Führung stellt die Ordnung schnell wieder her. Parteilichkeit darf der Erzieher in sich nicht aufkommen lassen. Hält er sich frei, so können ihn solche Affekte über manche Vorgänge in der kindlichen Seele aufklären und ihm Wegleitung für die Erziehung geben. Besonders soll der Lehrer darüber wachen, dafs es in den Pausen auf dem Spielplatz nicht zu Ausbrüchen des Affektes kommt.

Aber die Spielzeit vergeht. Die Heiterkeit mufs auch in den Dienst der Arbeit treten. Das ist eine wesentlich schwierigere Aufgabe. Die Kinder sollen mit Lust arbeiten. Die theoretische Lösung dieses Problems gibt die Pädagogik in der Lehre vom Interesse. (S. d. Art.) Zu Ausbrüchen der Lustigkeit kommt es dabei freilich weniger häufig. Aber dafür können solche Momente um so intensiver für die Arbeit selbst wirken. Wir reden hier nicht von jenen gesellschaftlichen Kreisen und Augenblicken, in denen die Lustigkeit und der Humor absichtlich gepflegt werden. Sie haben ihre grofse Berechtigung. Auf einen Punkt möchten wir den Erzieher noch aufmerksam machen. Das Leben wird ernster und der Mensch wäre doch immer gerne heiter und glücklich. Ob dafür die Erziehung für Kunst und Kunstverständnis ausreicht, ist eine zu bezweifelnde Frage. Aber dafs in der sittlich-religiösen Bildung ein solches Mittel liegt, steht fest.

Wir hätten zum Schlusse noch auf die Hindernisse wahrer Jugendlust hinzuweisen. Wir wollen sie kurz nennen: Die Genüsse, worunter wir hier alle Veranstaltungen verstehen, welche das kindliche Empfinden und Fühlen in Bezug auf Kleidung, Nahrung, gesellschaftliche Dinge in unnatürlicher Weise über sich hinaushebt und die Kinder zu Erwachsenen macht, bevor sie es ihrem Wesen nach sein können. Die Gegenwart bietet sie der Jugend in ungezählten Gestalten dar. Welcher Erzieher die Kleinen aber mit Absicht in dieselben hineinführt, der versündigt sich schwer an ihnen. Er kann zum Unglück ihres Lebens beitragen und sie für immer verderben. Die naive, frohe Jugendlust raubt er ihnen so wie so.

Literatur: Wilhelm Grimm, Kleinere Schriften. Erster Band. (Zu den Märchen. S. 315—490). — Joseph W. Nahlowsky. Das Gefühlsleben. — Eduard Ackermann. Die häusliche Erziehung.

Zürich. A. Hug (W. Rein).

Lustigkeit, krankhafte

s. Heiterkeit, krankhafte

Luther, Martin

Vorbemerkung. 1. Luthers pädagogische Persönlichkeit. 2. Sein Verhältnis zum Humanismus. 3. Allgemeine Gesichtspunkte für seine pädagogischen Anschauungen. 4. Luther über die religiöse, sittliche, intellektuelle, ästhetische und physische Erziehung. 5. Seine Ansichten über weibliche Erziehung. 6. Seine pädagogischen Schriften. 7. Zusammenfassende Sätze über die pädagogische Bedeutung der Reformation.

Vorbemerkung. Die folgenden Ausführungen dürfen dem Hauptzweck dieser Encyklopädie gemäfs sowohl von einem biographischen Abrifs, wie auch von der spezielleren kirchlichen Reformationstätigkeit Luthers absehen; selbst die ins Einzelne gehenden pädagogischen Äufserungen desselben, wie sie unter anderem in dem Sendschreiben an die städtischen Obrigkeiten oder in der Predigt von der Notwendigkeit, die Kinder zur Schule zu schicken, enthalten sind, können hier fehlen.

1. Luthers pädagogische Persönlichkeit. Den grofsen, Epoche machenden Pädagogen erkennen wir keineswegs etwa nur an seinen noch so trefflichen Theorien, sondern ganz wesentlich an seinem gesamten persönlichen Eintreten für die von ihm verkündigten Bildungsideale, an dem begeisterten unablässigen Bemühen um deren Verwirklichung, damit aber an dem hohen sittlichen Ernste und der vorbildlichen Persönlichkeit, in welcher sich Theorie und Praxis auf das innigste verbunden zeigen. Als derartige wahrhaft grofse Pädagogen kennen wir aus der alt-klassischen Welt einen Pythagoras, Sokrates und Plato, aus den späteren Jahrhunderten nächst Melanchthon einen Comenius und Pestalozzi.

Das für Luthers pädagogisches Denken, Streben und Wirken Centrale ist zweifellos die Rettung aller aus sündiger Unvollkommenheit, ihre Erhebung zur Kindschaft Gottes.

Ganz im Geiste seines Herrn und Meisters ist Luther unablässig darauf aus, wie sich selbst, so seine Mitmenschen der höchsten Heilsgüter teilhaftig zu machen. Wie ernst er es bereits als junger Ordensbruder mit seinem eigenen Seelenheil nahm, ist bekannt. Nun aber schreitet er dazu fort, alles Volk zu einer wahrhaftigen Gottesgemeinde zu machen. Auch ihn erfüllt das Wort des Herrn: »mich jammert des Volkes, das ohne Führer ist«; seine Lebensaufgabe ist die vor keinem noch so mächtigen Gegner, vor keinem persönlichen Opfer zurückschreckende innere Mission zunächst an seinem Volke. Er schlägt sein eigen Glück, sein ganzes Dasein für solchen Beruf in die Schanze. Die an ihm beim heftigen Kampfe für seine erwählte Sache hervortretenden menschlichen Schwächen, wie seine leidenschaftlichen Zornesausfälle gegen die Hunderte von Widersachern oder doch anders gerichteten Geistern erscheinen bei näherer Betrachtung als unentbehrliche Offenbarungen eines charaktervollen, mutigen Streiters, eines überzeugungstreuen Mannes.

3. **Luthers Verhältnis zum Humanismus.** Was Luther und wohl noch mehr seinen Freund Ph. Melanchthon mit dem deutschen Humanismus verbindet, ist vornehmlich die Wertschätzung des Studiums der beiden klassischen Sprachen und Literaturen, sowie des namentlich durch Reuchlin aufgekommenen Hebräischen. Die Kenntnis dieser drei Sprachen, namentlich aber die des Griechischen und Hebräischen gilt Luther darum so viel, weil sie die Voraussetzung für eine gründliche Schriftforschung ist. Zwar bieten die beiden altklassischen Literaturen auch an sich eine reiche Fundgrube zu allgemeiner Humanisierung der sich mit ihnen eingehend Beschäftigenden, wie sie denn der logisch-dialektischen, ethischen, ästhetischen und historischen Bildung in hohem Grade dienstbar gemacht werden können: was indessen, wie für Melanchthon — namentlich seit dessen Wittenberger Zeit, — so für Luther der gründlichen Erlernung der drei genannten Sprachen den höchsten Wert verleiht, ist ihre Unentbehrlichkeit für die christlich-theologische Wissenschaft und damit zugleich für die allgemeine Läuterung und Vertiefung christlicher Erkenntnis wie christlichen Lebens. Wenn Luther gleich den Humanisten neben den Grundsprachen des biblischen Textes auch das Latein und die Lektüre römischer Autoren, namentlich der Dichter und Historiker, als Hauptgegenstände des Schulunterrichts aufstellt, so war das einerseits eine natürliche Anknüpfung an bisher im Jugendunterricht Geltendes, andrerseits ein Zeugnis von dem nicht ausschliefslich in theologischen Interessen sich bewegenden Geiste. Neben der warmen Fürsprache für altklassische Bildung und deren höchste Zwecke hat Luther mit den Humanisten den Kampf wider die Barbarei der Scholastik, wie sich dieselbe besonders auch im Unterrichtswesen offenbarte, sodann die Befreiung aus den einseitigen Lebensanschauungen der alten Kirche, die Geltendmachung allgemein menschlicher Interessen, wie des Nationalgefühls und der Pietät gegen weltliche Obrigkeit gemein. Hinsichtlich der Hingabe an lebhafte nationale Interessen dürfen wir Luther wohl hauptsächlich mit Hutten zusammenstellen, nur freilich mit dem Vorbehalt, dafs Luther nicht nur für die äufsere Unabhängigkeit des deutschen Reiches und Volkes von fremder Gewalt eintrat, sondern auch seine Deutschen zu einem frommen, gebildeten und sittlichen Volke machen wollte. Das wesentlich einigende Band zwischen Luther und dem deutschen Humanismus ist die harmonische Verbindung eines geläuterten Studiums der altklassischen Sprachen und Literaturen mit der auf dem Grunde der Heiligen Schrift sich neu erbauenden christlichen Theologie.

4. **Allgemeine Gesichtspunkte für Luthers pädagogische Anschauungen.** Gegenüber der in der Entwicklung Luthers hervortretenden dogmatischen Halsstarrigkeit geht durch sein gesamtes Denken und Wirken die Forderung der freien, geistig selbständigen und darum für sich selbst verantwortlichen Persönlichkeit. Zwar soll sich der Einzelne an höchste Autoritäten, in religiösen Dingen an Gottes Wort, in weltlichen an die geordneten Obrigkeiten gebunden fühlen, aber zu eben diesen Autoritäten steht er selbst völlig unmittelbar ohne jede ihn besonders bestimmende Mittelsperson. In Sachen des Glaubens und der Schriftforschung ist jedem Christen eine selbständige freie Stellung zu ge-

währen; ein erzwungener, vorgeschriebener Glaube hätte ja keinen Wert; keine Obrigkeit darf Glaubenszwang sich anmafsen, darf dem Gewissen vorschreiben. Somit ist das Prinzip freier individueller Persönlichkeit von Luther gerade nach Seite der höchsten Angelegenheiten eines Menschen verkündigt und damit zugleich jede priesterliche Bevormundung verurteilt. Darin haben wir aber ein ungemein wichtiges pädagogisches Moment zu erkennen, da nun erst der wahre Wert jeder Seele, jedes einzelnen Individuums zur Geltung kommt. Wie durch Christus dieser unendliche Wert Aller verkündigt wurde (»keiner soll verloren gehen, alle sollen zur Erkenntnis der Wahrheit gelangen«), so nun im Gegensatz gegen eine Verkümmerung individueller persönlicher Freiheit, gegen Menschenmäkelei, gegen die vermeintliche Unfehlbarkeit und absolute Machtvollkommenheit eines Oberpriesters und dessen Trabanten durch Luther. Und damit hängt Luthers Auffassung von dem Rechte, ja der Pflicht Aller am Auf- und Ausbau des Gottesreiches auf Erden mit zu arbeiten, seine Verkündigung eines allgemeinen Priestertums, sowie die Behauptung desselben zusammen, dafs alle Kinder ohne Rücksicht auf Stand und Vermögen der Eltern zu den höchsten und besten Bildungsgelegenheiten zuzulassen seien. Zu diesen allgemeinen pädagogischen Gesichtspunkten gesellt sich bei Luther des weiteren die Forderung einer die Schranken kirchlich-theologischer Bildungsinteressen durchbrechenden allseitigen, wir dürfen sagen, harmonischen Bildung der Jugend. Von dieser reden wir sogleich, indem wir

4. **Luthers Anschauungen von den verschiedenen Hauptaufgaben der Erziehung und des Unterrichts nach religiöser, sittlicher, intellektueller, ästhetischer und physischer Seite näher treten.** Indem Luther mit weitem, freiem Blick die mannigfachen Aufgaben des Lebens in Kirche und Staat, in Gemeinde und Familie überschaute, jede derselben für berechtigt, ja für notwendig erklärte, nicht minder die Vielseitigkeit menschlicher Anlagen und schlummernder Kräfte erwog, trat er für eine gleichmäfsige Entfaltung eben dieser Anlagen und Kräfte ein, um so die Lösung jener Aufgaben herbeizuführen und die verschiedenen Gemeinschaftskreise möglichst zu vervollkommnen. Zu den spezifisch geistlich-kirchlichen Bildungszwecken sollten die allgemein menschlichen, also auch die dem Staate und der Kulturgesellschaft dienenden hinzukommen. So erweitert sich für Luther das gesamte Unterrichts- und Erziehungsprogramm; aber auch die Auffassung von bereits vorhandenen Bildungs-Zielen und -Mitteln erfährt bei Luther wesentliche Veränderung. Dies betrifft in erster Linie die religiöse Bildung. Dafs Luther die Kindheit und Jugend vor allem zur rechten Erkenntnis christlicher wie alttestamentlicher Lehren, aber auch zu einem frommen christlichen Wandel führen wollte, begreift sich von selbst aus seiner gesamten religiösen Richtung. Er will die jungen Erdenbürger zunächst durch die Taufhandlung, der er einen tief gehenden Einflufs beimifst, sodann durch Belehrung über den Inhalt christlicher Urkunden zu lebendigen Gliedern, zu bewufsten Genossen christlicher Glaubensgemeinschaft heranbilden. Der Glaube wird durch Erkenntnis vorbereitet und ergänzt. Der Erkenntnisstoff wird insbesondere aus dem Dekalog und Psalter, aus den auf Gott und Christi Person bezüglichen, den Evangelien entnommenen Dogmen, aus dem Vaterunser und dem Kirchenlied entnommen. Die Teilnahme und Mitwirkung der jungen Christen beim Gottesdienst und bei den verschiedenen kirchlichen Kasualien, besonders durch Gesang, umfafst die religiösen Übungen derselben. Ausgeschlossen ist die peinliche Ohrenbeichte, sind die mannigfachen Ceremonien, die eine Veräufserlichung wie der Religion überhaupt so des wahrhaft frommen Lebens mit sich führen. Ausgeschlossen ist der leider in dem krankhaften Pietismus späterer Zeiten wieder zutage tretende Mifsbrauch mit dem Gebete; will doch Luther keine religiösen Heuchler und Kopfhänger aus jungen Leuten machen.

Die religiöse Unterweisung und Erziehung beschränkt sich nach Luther keineswegs auf Kirche und Schule, ist vielmehr auch die Sache des Hauses, des Hausgottesdienstes, der häuslichen Zucht und Sitte.

Wie sehr Luther dem Religionsunterricht in die Hände gearbeitet hat, ersehen wir aus seinen Katechismen, seinen geist-

lichen Liedern, vornehmlich aus seiner Übersetzung der Heiligen Schrift, zu deren allgemeiner Verbreitung in Laienkreisen die unübertreffliche volkstümliche Sprache bis zum heutigen Tage soviel beigetragen hat.

Luther legt zwar grofsen Wert auf wörtliches, festes Einprägen gewisser biblischer Lehrstoffe, deren Kenntnis ihm für einen Christen unerläfslich erschien, doch wehrt er einem blofs mechanischen Auswendiglernen und toten Wissen durch ein vermittelndes Erklären, wie der betreffenden Glaubenssätze, so der moralischen Gebote. Und so vereinigen sich in Luthers Auffassung von religiöser Bildung alle Hauptmomente, durch deren Beachtung ein glücklicher Erfolg zu erzielen sein wird.

Der Luther vielfach gemachte Vorwurf, dafs er einseitig das Glaubensleben betont, das sittlich-fromme Handeln — (vielleicht in Gestalt von sog. guten Werken) — dagegen bei weitem nicht energisch gefordert habe, kann nur in Kreisen begründet erscheinen, die völlig unreife und unklare Vorstellungen vom Wesen der Sittlichkeit haben, indem sie gute Werke und frommen Wandel in allerlei geistlichen Übungen, wie langen Gebeten, Wallfahrten, Fasten und verschiedenen anderen Kasteiungen, in Geschenken an die Kirche, häufiger Teilnahme an kirchlichen Ceremonien usw. erblicken, dagegen die im wirklichen Leben, im Verhältnis zu den mannigfachsten Lebensaufgaben zu erfüllenden Pflichten und zu übenden Tugenden zu gutem Teile und in sehr wesentlichen Gebieten übersehen. Wer Luthers eifriger Missionsarbeit an seinem Volke, an allen Ständen, Berufsarten, allen Altersstufen eingedenk ist, wer seine mutvolle, offene Bufspredigt an die verschiedensten, die niedrigsten wie höchsten Kreise in Staat und Gesellschaft kennt, mufs den Eindruck eines weit und tief blickenden Sittenlehrers gewinnen. Freilich gute Werke in dem Sinne von Weltflucht, Askese, Ablegen und Erfüllen von Klostergelübden, Möncherei, Heiligenverehrung u. dergl. sind nach Luther keine Zeichen eines lebendigen frommen Christen, sind keine vor Gott wohlgefälligen, von Gott gebotenen sittlichen Betätigungen; wer sich ihrer rühmt, hat seinen Lohn dahin. Das Sittliche im Sinne von Christi Lehre ist nun und nimmer das der Welt, den Interessen und Aufgaben des Gemeinschaftslebens in Staat, Gemeinde, Familie, Stand und Beruf fremd und gleichgültig Gegenüberstehende, ist überhaupt nichts Apartes, besteht nicht in vermeintlichen heiligen Handlungen, ist nach Luther vielmehr die allen berechtigten Idealen der verschiedenen zu versittlichenden Gemeinschaften gemäfse Denk- und Handlungsweise. Das ist die neue grofse Errungenschaft innerhalb protestantischer Ethik, dafs Christsein gleichbedeutend erscheint mit wahrhaft Menschsein in dem Sinne von Schriftworten wie: »ihr sollt Gott anbeten im Geist und in der Wahrheit« — also nicht mit allerlei ersonnenen gleichgültigen Gebräuchen — oder: »was ihr einem der Geringsten dieser meiner Brüder getan habt, das habt ihr mir getan«. Wer als Vater, Mutter, Magd, Knecht, Regent, Obrigkeit, Untertan, Sohn oder Tochter, Meister oder Geselle die ihm als solchem besonders nahe liegenden Pflichten erkennt und treu erfüllt, der ist Gott gehorsam, handelt Gott wohlgefällig, ist Glied des Himmelreichs — das ja eben schon auf Erden gestiftet werden kann —, ist ein echter Christ. Mit solchem sittlichen Christentum darf auch jede reine Freude an allerlei natürlichen Gaben, an den Werken der Kunst, an dem Genufs froher Geselligkeit verbunden sein; der rechte Christ erfreut sich, wie an der Gottesnatur, so an Werken des Menschen, ihm ist nichts vom Schöpfer in den Menschen Gelegtes fremd; daher denn neben der Kirche den Christen Staat, Vaterland, Freundschaft, Ehe durchaus auch heilige Angelegenheiten sind, deren Geringschätzung oder gar Verachtung nach Luther verwerflich, weil unchristlich erscheint. Luthers ethischer Standpunkt bedeutet den völligen Bruch mit jeder abstrakten, widernatürlichen, dem Leben entfremdeten Sittenlehre; sein offener empfänglicher Sinn für alles Gute und Schöne, dessen der Mensch teilhaftig werden und das er selbst tun und hervorbringen kann, macht ihn zum erklärten Feinde eines vermeintlich heiligen, in Wahrheit völlig unfruchtbaren Lebens. Neben dem anmafslichen Papsttum bekämpft er nichts so heftig und unablässig wie die Möncherei.

Und wie wir in Luther den Vorkämpfer konkreter, realer Sittlichkeitsideale begrüfsen, so erscheint er uns zugleich als Bahnbrecher oder Erneuerer einer psychologisch be-

gründeten Erziehung zur Sittlichkeit. So gewifs Luther den Glauben als die eigentliche Quelle eines tugendhaften Lebens bezeichnete, so wenig verschlofs er sich der Einsicht in den realen Zusammenhang zwischen gewissen pädagogischen Zielen und den dahin führenden pädagogischen Mitteln. So empfiehlt er die Erleichterung der Eheschliefsung und die rechte Führung der Ehe als Gegenmittel wider geschlechtliche Ausschweifungen, so eine frohe Geselligkeit, die Beschäftigung mit Musik und ritterlichem Spiel — gymnastischen Übungen — als einen Schutz gegen seelische Leiden, Trübsinn, Unzufriedenheit und allerlei sittliche Verirrungen. Die Erweckung eines vielseitigen Interesses führt nach Luthers Auffassung zu einem sittlich weniger gefährdeten Leben. Und es ist die Erziehung zur Sittlichkeit wie die zur Religiosität nicht etwa ausschliefslich eine Angelegenheit der Kirche, sondern, wie aus obigem erhellt, die Aufgabe aller Mündigen, vornehmlich der Eltern, der Lehrer, der Taufpaten, der Fürsten und Obrigkeiten.

Um den in allerlei Verhältnissen des Gemeinde- und Staatslebens zutage tretenden unsittlichen Zuständen erfolgreich entgegenzuwirken, mufs man mit einer weisen und gewissenhaften Jugenderziehung vorangehen. Dazu, dafs alles in Kirche und Staat in Gemeinde und Familie, in jedem Stand und Berufe wohl gerate, vermag nichts so sicher beizutragen, wie die Gründung und Unterhaltung guter Schulen, die gesetzlich ausgesprochene Verpflichtung aller Eltern, ihre Kinder zur Schule zu schicken, und eine gewissenhafte häusliche Erziehung.

Die eben ausgesprochene von Luther erkannte innere Beziehung zwischen den geistigen Interessen und dem sittlichen Werden des Zöglings führt uns auf seine Urteile über intellektuelle Bildung überhaupt. Luther war zunächst selbst von einem lebhaften Bildungs- und Erkenntnistrieb erfüllt. Er hat unter einem höchst mangelhaften Unterricht schwer gelitten und beklagt die geringe Ausbeute desselben. Unablässig ist er bemüht, sein Wissen und insbesondere seine Sprachkenntnisse zu erweitern; noch als reifer Mann und berühmter Reformator geht er bei seinem Philippus gern in die Lehre. Schmerzlich vermifst er umfassendere Kenntnisse in Geschichte und Weltkunde. Das Wissen ist ihm nicht etwas dem Volke und selbst dem einfachen Arbeiter Gefährliches, das man möglichst einzuschränken habe; vielmehr bedarf jeder, der die neu gewonnene christliche Erkenntnis, den lebendigen Glauben selbständig erringen will, mindestens jener elementaren Kenntnisse und Fertigkeiten, ohne die ihm die Heilslehren seiner Kirche und vornehmlich der Inhalt der Heiligen Schrift unverstanden bleiben müfsten. Die Wissensschätze sind der Jugend zu eröffnen; insbesondere soll jeder begabte, wohlgesittete Knabe zu einem tüchtigen Gliede der Kirche, des Staates oder zum Verwalter irgend eines Gewerbes herangebildet werden. Bedarf doch nicht nur die Kirche, sondern jeglicher Stand und Beruf geschickter, wohl unterrichteter Leute, wenn anders es um Staat und Volk wohl bestellt sein soll. Für Luthers religiös-kirchlichen Standpunkt ist die Geisteskultur, und zwar die freie geistige Entwicklung ist ein reiches vielseitiges Wissen nicht nur nichts zu Bekämpfendes, sondern schlechthin zu Förderndes. Hat Luther auch zeitweilig wider die Herrschaft der Vernunft bei Feststellung christlicher Lehre leidenschaftlich gestritten, hat er, im Zusammenhang damit, Jahre hindurch wider die Geltung des Heiden Aristoteles in Schulen und auf Universitäten geeifert, so ist er doch, wie gegenüber mönchischer Unwissenheit, so im Gegensatz zur Verachtung der Wissenschaft durch die Schwarmgeister und falschen Propheten seiner Zeit ein warmer begeisterter Verteidiger wissenschaftlicher Bildung gewesen. Und Luther ist schwerlich für spätere Rückfälle geistlicher Zeloten innerhalb des protestantischen Klerus in die Bahnen des Gewissenszwangs und der Bevormundung der Wissenschaft verantwortlich zu machen. Seine Bemühungen um die Gründung und Verbesserung von Schulen, um Hebung der Wittenberger Universität durch Heranziehung geeigneter tüchtiger Lehrkräfte, sein Appell an alle Deutschen, die nun hervorbrechende Blüte der Wissenschaften wohl zu nützen, die scharfen Ausfälle wider geistigen Stumpfsinn und die Verachtung einer gediegenen wissenschaftlichen Vorbildung der Geistlichen seitens der Schwarmgeister, die Aufforderung, Bibliotheken zu errichten, der

hohe Respekt vor kenntnisreichen, gelehrten Leuten — wir erinnern an das Urteil über Melanchthon! —: dies alles kündigt den Vorkämpfer einer reichen, vielseitigen, wissenschaftlichen Bildung an. Und nicht allein die seinerzeit bereits vorhandenen Schuldisziplinen sollen erhalten ob zwar in gröfserer Vollkommenheit betrieben werden, Luther will auch den Umkreis der Studien namentlich durch Heranziehung von Geschichte, Geographie, Naturlehre und Mathematik erweitert wissen. Diese letzteren Fächer sollen, wie namentlich die Geschichte, der Menschen-, Staats- und Völkerkenntnis dienen und zur Vervollkommnung der gesellschaftlichen Zustände beitragen. Wie denn der praktische Nutzen wissenschaftlicher Studien für das vielgestaltige Leben in Staat und Kirche von Luther immer aufs neue hervorgehoben und gepriesen wird. Dafs Luther auf Sprachstudium und Sprachkenntnis im Hinblick auf deren Unentbehrlichkeit für das Verständnis der Heiligen Schrift einen ganz besonders hohen Wert legte, wurde bereits gesagt. Doch ist daran zu erinnern, dafs Luther auch die rein formal bildende Kraft des Sprachstudiums kannte; die Sprachkenntnis ist dem Teufel besonders verhafst, weil er von ihr das Ende seiner Herrschaft zu gewärtigen hat. Sehr charakteristisch überhaupt, dafs Luther den Teufel als Feind der Wissenschaft wie aller tiefer gehenden Geistesbildung bezeichnet. Des Teufels Reich gründet sich auf die Unwissenheit und geistige Verkümmerung der Menschen.

Mit Luthers Wertschätzung des Wissens hängt naturgemäfs seine hohe Achtung vor den Lehrenden zusammen. Bei einem Vergleich zwischen der kulturellen Bedeutung von Lehrern und Predigern steht Luther nicht an, den ersteren den Vorzug zu geben; man kann tüchtigen Lehrern nie dankbar genug sein, sie nie genug lohnen. Höchst beachtenswert ist die Forderung Luthers, dafs der Geistliche eine pädagogische Vorbildung erhalten solle. (Zu der gleichen Wertschätzung des Lehramtes im Verhältnis zu dem des Predigers bekennt sich auch Herder.)

Den Geist des Humanismus erkennen wir in Luther auch hinsichtlich seines lebhaften Sinnes und seiner Empfänglichkeit für das Schöne, wie es sich namentlich in Poesie und Musik ausgeprägt zeigt. Neben der Gymnastik, dem ritterlichen Spiel soll der Jugendunterricht besonders den redenden Künsten, der Poesie und Musik gewidmet sein. In zahlreichen Äufserungen preist Luther die edle Musika als eine Beglückerin des Menschen, als Verscheucherin von Kummer und Betrübnis, als freundliche Begleiterin durchs Leben, als Spenderin reiner häuslicher Freuden, als Bewahrerin vor dem Bösen. Man wähnt sich bei Luthers Preis auf die Musik in die Anschauungen antiker Staatsphilosophen versetzt, die Gymnastik und Musik als die Mittelpunkte der gesamten Erziehung betrachteten.

Aus Luthers Forderung einer gymnastischen Bildung dürfen wir folgern, dafs er auch die in Kloster- und anderen Schulen im allgemeinen vernachlässigte physische Erziehung als ein wesentliches Stück jeder Erziehung angesehen habe.

5. Luther über weibliche Erziehung. Damit auch das weibliche Geschlecht die rechte bewufste Stellung zum evangelischen Christentum gewinne, mufs auch den Mädchen Schulunterricht erteilt werden. Doch soll sich derselbe auf wenige Tagesstunden beschränken, um der Ausübung häuslicher Pflichten und der Erlernung häuslicher Geschäfte den nötigen Spielraum zu belassen. Von einer Nivellierung männlicher und weiblicher Bildung konnte Luther um so weniger reden, als ihm der Hauptberuf der Frauen im Hause, in der Familie enthalten war. Nicht zu übersehen ist die Bedeutung von Luthers Ehebund für die moralische Wertung der Ehe und somit des weiblichen Geschlechts. Indessen redet er von Lehrerinnen und Erzieherinnen, so dafs sich wenigstens nach dieser Seite eine Berührung Luthers mit modernen Begriffen von weiblichen Berufen erkennen läfst.

6. Pädagogische Schriften Luthers. Zwar haben wir keine eigentlich systematische pädagogische Arbeit von Luther, wohl aber eine reiche Ausbeute von Äufserungen desselben über Fragen des Unterrichts und der Erziehung. Besonders hervorzuheben sind seine Katechismen mit den einleitenden Bemerkungen über deren Behandlung, seine Beiträge zu den von Melanchthon entworfenen Schulvisitationsartikeln, sein Sendschreiben an die Ratsherren und Obrigkeiten deutscher Städte,

dafs sie Schulen einrichten und unterhalten sollen, seine Schrift an den christlichen Adel deutscher Nation, seine Predigten und Tischreden betreffend die Kinderzucht und die Pflicht der Eltern, die Kinder zur Schule zu halten, sein Sermon vom ehelichen Leben, seine Mahnungen an die Studierenden von Wittenberg, sich eines ehrbaren keuschen Wandels zu befleifsigen, seine Briefe an die sächsischen Kurfürsten betreffend die Förderung ihrer Landesuniversität oder die Unterstützung von würdigen aber bedürftigen jungen Studierenden, desgl. seine zahlreichen Bittschriften für talentvolle arme Knaben und Jünglinge an einflufsreiche und wohlhabende Männer und Frauen, sowie seine Briefe an die Kinder — an sein Hänschen —, aus denen der naive kindliche Geist des inmitten gewaltiger Kämpfe um die höchsten Güter der Menschheit Stehenden hervorleuchtet. Doch dürfen wir zugleich alle die gelehrten wie die Streitschriften Luthers als pädagogische bezeichnen, in denen er die tiefsten Bedürfnisse des menschlichen Herzens, die bedeutsamsten Fragen jedes denkenden Geistes behandelt. Dahin gehört alles das, was sich auf unser wahres Seelenheil, auf das Erlösungsbedürfnis, auf Bufse, Gebet, wahrhaft sittliches Handeln oder sog. gute Werke bezieht.

7. **Zusammenfassende Betrachtung über die pädagogische Bedeutung der Reformation.** Sofern wir Luther als den Hauptrepräsentanten der Reformation des 16. Jahrhunderts zu betrachten haben, dürfen wir seine pädagogische Bedeutung zugleich als diejenige der Reformation überhaupt bezeichnen. Als wesentliche Merkmale evangelischer Pädagogik gelten uns die folgenden: a) durch die Reformation wird die unbedingte Geltung der freien Persönlichkeit jedes Einzelnen, seine Selbständigkeit im Verhältnis zu seinem Gotte und zu Christus anerkannt, b) jeder Christ hat unmittelbaren Zugang zu Gott und zu seinem Erlöser, c) jeder hat das Recht und die Pflicht, sich mit den Urkunden göttlicher Offenbarungen bekannt, sich ihren Inhalt verständlich zu machen, d) die schroffe Scheidung zwischen Priester und Laien ist aufgehoben, der Grundsatz eines allgemeinen Priestertums geltend gemacht, e) der religiöse Glaube ist Sache des Herzens und der Gesinnung; religiös-frommes Leben besteht nicht in Ausübung von kirchlichen äufseren Gebräuchen, sondern in der Befolgung der göttlichen Gebote, wie sie am vollkommensten in den Evangelien verkündigt werden, f) Sittlichkeit ist nicht gleichbedeutend mit der Beobachtung kirchlicher Gebräuche, mit sog. guten Werken; wohl aber besteht sie in Erfüllung aller der Pflichten, die uns den verschiedenen Lebensgemeinschaften gegenüber obliegen, die Stand und Beruf von uns fordern, g) sittliche Pflichten liegen uns ob namentlich auch im Verhältnis zum Staate, zur Obrigkeit, zum Vaterlande, (damit auch zur Muttersprache) zu Eltern und Kindern, h) das eheliche Leben und die Begründung einer Familie ist eine Gott wohlgefällige Sache, i) die Teilnahme an geselligen Freuden, an edlen Genüssen von Kunstleistungen ist nichts gegen Gottes Gebot Streitendes; nicht Weltflucht und finstere Askese, nicht Ausrottung der Natur, nur vernünftige Zügelung derselben ist sittliche Forderung, k) die Bildung des Geistes ist ohne Schranken jedem zu gewähren, zunächst schon im Interesse christlicher Erkenntnis, sodann zur Erhaltung und Förderung aller Kulturschätze, aller Gemeinschaften, aller Berufe und Stände; alle Wissenschaften sind ohne Rücksicht auf Glaubenssätze zu pflegen. Die Wissenschaft darf nicht von der Kirche bevormundet werden, l) das Schulwesen ist Sache des Staates; derselbe hat Schulzwang zu üben. Der Beruf des Lehrers ist dem des Predigers an Bedeutung mindestens gleichzustellen. Jeder soll erst längere Zeit das Lehramt ausüben, bevor er Prediger wird. Auf das erziehliche Amt der Mutter legt Luther ebenfalls den gröfsten Wert. Wie er denn die christliche Kinderzucht über alles hoch hält. Die Väter sind für ein gewissenhaftes allseitiges Hausregiment verantwortlich zu machen.

Es leuchtet ein, dafs in allen voranstehenden Sätzen eine bedeutsame pädagogische Beziehung enthalten ist, die nur erkannt werden mufs, um sich für das fortschreitende Kulturleben, für Erreichung der höchsten Vollkommenheit im Staats- und Völkerleben fruchtbar zu erweisen.

Literatur: Mit Luthers Ansichten über Erziehung und Unterricht beschäftigten sich

sämtliche Lehrbücher der Pädagogik in ihrem geschichtlichen Teile (s. Niemeyer, Schwarz, Palmer, Leutz, Schütz, Schumann, Ostermann u. a.), ferner die selbständigen Werke über Geschichte der Erziehung (wie Raumer, Schmidt, Schmid, Paulsen u. a.) und die Monographien in den Encyklopädien des Unterrichts- und Erziehungswesens (Hergang, Schmid, — s. Art. Luther von Heiland). Besonders ausführlich behandelt ist Luther als Pädagog in den neuerdings verbreiteten Ausgaben pädagogischer Klassiker (als solche Ausgaben nennen wir u. a. die von Friedrich Mann, Langensalza, Herm. Beyer & Söhne [Beyer & Mann] besorgte, s. darin der hier gebotene Artikel, sodann die von Pichlers Witwe & Sohn, herausgeg. von Lindner; Luther von Schumann, herausg. von Fröhlich; Luther von Wagner). Pädagogische Stellen aus Luthers Schriften gesammelt von Bretschneider. — Froböse, Luthers ernste kräftige Worte an Eltern und Erzieher. — Gedike, Luthers Pädagogik oder Gedanken über Erziehung und Schulwesen, aus Luthers Schriften gesammelt. — Beste, Luthers Kinderzucht in Lehren und Lebensbildern dargestellt. — Brüstlein, Luthers Einfluſs auf das Volksschulwesen und den Religionsunterricht. — Schiller, Luther über christliche Kinderzucht. — Köstlin, Luthers Leben. — Dr. M. Luther als deutscher Klassiker in einer Auswahl seiner kleineren Schriften (Heyder u. Zimmer). Es sei gestattet zum Schlusse auf den Abschnitt »Luthers pädagogischer Standpunkt« aus der Gesamtcharakteristik Luthers in meinem oben zitierten Werke »Luther als Pädagog« noch besonders zu verweisen, da in demselben vieles im Vorstehenden nur kurz Angedeutetes ausführlicher dargelegt ist.

Jena. Horst Keferstein.

Luxus

1. Zwei Bedeutungen. 2. Luxus in der Erziehung.

1. Unter **zwei Bedeutungen** läuft das Wort Luxus durch die Umgangssprache. Jeder Mensch braucht bald die eine, bald die andere, und mit beiden hat der akademische Wirtschaftslehrer wie der einfache Erzieher zu rechnen. Nach der einen Auffassung verstehen wir unter Luxus jede die individuellen ökonomischen Verhältnisse übersteigende Ausgabe. Wer z. B. in seinem Haushaltungswesen ohne Not mehr ausgibt, als er eigentlich ausgeben dürfte, der treibt Luxus. Man sollte es nicht meinen, und doch ist diese verderbliche Form des Luxus in allen Ständen verbreitet. Hochmut und falsche Scham unterstützen ihn. Zuerst wird er beinahe gedankenlos gehandhabt; man denkt an keine Folgen. Aber dieser gedankenlose Luxus kann zu einem verwerflichen, ja zu einem verbrecherischen werden. Der Fall, daſs man die Schulden nicht mehr bezahlt, ist noch der unscheinbarste. Aber wenn die Aufrechthaltung des äuſseren, vornehmen Scheines den Haushaltungsvorstand dazu veranlassen kann, von den notwendigsten Bedürfnissen für Leben und Gedeihen der Familie Abstand zu nehmen, um das gesellschaftliche Ansehen nicht zu verlieren, so ist er auf einem verderblichen Wege. Dies ist der Fall, wenn z. B. an der notwendigen Nahrung abgebrochen wird, wenn die Kinder nicht in eine ihren zukünftigen wirklichen ökonomischen Lebensverhältnissen entsprechende Arbeit eingeführt werden usw.

Nach der anderen Auffassung ist Luxus das Zeichen wachsenden nationalen Wohlstandes. Die Leute werden wohlhabender und suchen etwas von ihrem Überfluſs dafür zu verwenden, durch allerlei Einrichtungen ihr Leben zu erleichtern und schöner zu gestalten. Gegen einen derartigen Luxus ist vom sittlichen und ästhetischen Standpunkte aus nichts einzuwenden, solange er gewisse Grenzen nicht überschreitet. Sehr schön zeichnet Schiller das Entstehen dieses Luxus in seinem »Spaziergang«: »Da gebieret das Glück dem Talente die göttlichen Kinder, von der Freiheit gesäugt wachsen die Künste der Lust. Mit nachahmendem Leben erfreuet der Bildner die Augen, und vom Meiſsel beseelt redet der fühlende Stein. Künstliche Himmel ruhen auf schlanken, jonischen Säulen, und den ganzen Olymp schlieſset ein Pantheon ein« usw. Aber dieser erlaubte Luxus ist wie der Luxus der ersten Auffassung der Kulturströmung unterworfen. Er kann zum raffinierten Luxus werden, d. h. zu einem Luxus, welcher der Sittlichkeit Hohn spricht. Dann ist er aber ein Zeichen des Verderbens, und die Geschichte lehrt, daſs Völker, in denen solcher Luxus zur Allgemeinheit geworden ist, dem Untergange nahe stehen.

2. Über Luxus in der Erziehung sollte man eigentlich gar nicht reden müssen; denn ihr Prinzip ist Einfachheit. Aber der Luxus ist eben eine Lebensmacht und treibt darum seine Wellen auch in das Gebiet der Pädagogie hinein, da und dort leider

nur zu tief. Am meisten geschützt vor ihm ist die in christlich-sittlichem Geiste geleitete Familie, da auch das Christentum der Einfachheit in der Lebensführung das Wort redet. Leider aber scheint mit dem zunehmenden Wohlstand dieser Geist mehr und mehr zu verschwinden; vielerorts wird er sogar absichtlich auszumerzen gesucht. An seine Stelle tritt die Begehrlichkeit, welche von manchen heutigen Sittlichkeitsaposteln als die einzige Tugend der Gegenwart und der Zukunft gepriesen wird. Selbstbescheidung und Selbsthilfe werden verlacht. Wo aber die Begehrlichkeit in einer Familie erscheint, da zieht sie jenen sittenverderbenden Luxus nach sich, von welchem in unserem einleitenden Abschnitte die Rede war. Unter dem Einflusse desselben ist aber keine zielbewufste, sittliche Erziehung mehr möglich. Die Familie geht ihrem Untergang entgegen, selbst wenn sie nach aufsen hin noch längere Zeit den Schein der Zugehörigkeit zu den besseren Gesellschaftskreisen zu erhalten versteht, was ihr aber nicht viel nützt. Die Welt und das kleine Kind sind in diesem Stücke gleich geartet: sie vermögen bald hinter die Kulissen zu sehen.

Auch die Schule kann sich dem Einflufs des Luxus nicht erwehren. Selbst manchen Schulvorständen ist zuweilen der Vorwurf nicht erspart geblieben, dafs sie durch falsch angebrachten Luxus bei Schulbauten dem Luxus Vorschub leistet. Dem gegenüber bedeuten die neueren Schulbauten im Geiste Th. Fischers u. a. einen grofsen Fortschritt.

Im Schulzimmer selbst ist natürlich der Lehrer das wichtigste Mittel der Abwehr. Durch seine Wahrheits- und Gerechtigkeitsliebe mufs er alles das abzuhalten suchen, was das zukünftige Glück, namentlich seiner ärmeren Schüler, stören könnte. Er wird vornehmlich mit der Naschhaftigkeit zu kämpfen haben. Ziller sagt darüber: »Die Begehrlichkeit der Kinder darf in keiner Weise gereizt werden. Daher sind sie nicht mit den Luxusartikeln und Schmarotzereien einer raffinierten Kultur bekannt zu machen, und selbst das, was sie davon kennen, darf man, um den Reiz abzustumpfen, nicht ohne den Ausdruck der Geringschätzung und nicht ohne die überzeugungsvolle Erklärung erwähnen, dafs man es besser entbehre.«

In den städtischen Volksschulen kommt besonders für die Mädchen noch der Modeteufel in Betracht. Wir wollen hier über ihre Eltern kein Urteil fällen. Aber viele erscheinen in Goldreifen, in übertriebenem Putz usw. unter ihren ärmeren Mitschülerinnen und erregen deren Begehrlichkeit, vielleicht in den Familien der letzteren noch allerlei Verdrufs. Offenbar hat die Schule solchen Erscheinungen gegenüber einen schweren Stand; man kann nicht ohne weiteres gegen die Eltern einschreiten. Uns aber will doch scheinen, private und staatliche Schulvorstände dürften hier im Interesse wahrer öffentlicher Erziehung gewisse Verbote aufstellen.

Literatur: Kambli, Der Luxus nach seiner sittlichen und sozialen Bedeutung. — Otto von Leixner, Laien-Predigten für das deutsche Haus.

Zürich. A. Hug (W. Rein).





Mädchenerziehung und Mädchenunterricht

1. Aufgaben der Mädchenerziehung. 2. Aufgaben des Mädchenunterrichts. 3. Geschichte des höheren Mädchenunterrichts bis zur Gegenwart. 4. Berechtigungsschulen. 5. Privatschule und öffentliche höhere Mädchenschule. 6. Die Lehrerin, ihre Vorbildung, ihre Stellung an der höheren Mädchenschule. 7. Die Zukunft der höheren Mädchenschule.

1. Aufgaben der Mädchenerziehung. Es ist eine wichtige Aufgabe, dem deutschen Volk die Frauen und Mütter zu erziehen, weil das Glück der Familie wie die Gewohnheiten der Gesellschaft abhängig sind von der Wesensentwicklung der Frau. »Ein Volk steht so hoch, als seine Frauen stehen«, ist ein Wort, das beide Geschlechter ehrt. In den Anlagen des Mädchens, der weiblichen Eigenart, sind besondere Aufgaben seiner Erziehung begründet. Die Frau hat von Natur eine absolut andere Seelenfärbung als der Mann. Die Gefühle der Frau haben eine andere Macht über ihr Vorstellen, Wollen und Handeln, ihre Triebe nehmen vielfach andere Richtungen, ihr Vorstellen und Denken ist schwerer in gleichmäfsigem Flufs und stetiger systematischer Ordnung zu halten. Das Mädchen hat eine grenzenlose Neigung zur Hingabe an andere Persönlichkeiten und Aufgaben und daneben grofse Zähigkeit einer fast unbeeinflufsbaren Selbstbehauptung.

Zweitens wird die Erziehungsaufgabe stark beeinflufst durch die Aufgaben des Mädchens, dessen Zukunft von Natur einfacher und doch unbestimmter vor ihm liegt. Folglich müssen harmonisch alle Kräfte des Mädchens entwickelt und gestärkt werden, damit es fähig werde, unter den verschiedensten Verhältnissen die Frauen- und Mutterpflichten mit bewufstem sittlichem Willen zu erfüllen, damit es aber auch unter allen Umständen sein Leben wertvoll zu gestalten wisse.

Drittens haben die wirtschaftlich-sozialen Entwicklungen der letzten 50 Jahre das Frauenleben so wesentlich beeinflufst, ihm teils Aufgaben entzogen, teils neue Aufgaben gebracht, dafs das Mädchen mehr als früher für die Öffentlichkeit erzogen werden mufs, für den selbständigen Beruf aufser der Ehe und für zielbewufste Arbeit auf sittlich-sozialem Gebiet, besonders in der Wohlfahrtspflege und Liebestätigkeit, der natürlichsten Erweiterung des mütterlichen Berufs.

Haus und Schule haben an der Mädchenerziehung zu arbeiten und sich gegenseitig zu ergänzen. Wie es keinen Unterricht gibt, der nicht erzieht, so gibt es keine Erziehung, die nicht zugleich die Vorstellungen, des Kindes und seine sittlichen Normen erweitert und ordnet, folglich

unterrichtet. Haus und Schule unterscheiden sich aber wesentlich in der Art und den Bedingungen ihrer erziehlichen Aufgaben. Aus dem Boden des Hauses, auf dem Stamm der Familie erwächst das Kind mit seinen ererbten Anlagen und empfängt hier seine ersten, stärksten Eindrücke und Impulse für die Charakterentwicklung. Einzeln tritt es in diesen natürlichen Lebenskreis ein, und seine Erziehung ist im Guten und Bösen individuell. Was Vater und Mutter versäumen, kann die Schule schwer nachholen; was sie verderben, kann die Schule kaum heilen; was sie pflanzen, rottet keine Schule aus.

In die Schule werden aus den oft sehr verschiedenen Familien die Kinder eingeführt; truppweise zu einer Art Massenbehandlung. Sie sollen dort einwachsen, Wurzeln schlagen, Kraft empfangen und sich ihr Rüstzeug für das Leben holen. Sie ist der erste grofse Sammelplatz für das Leben und bereitet das Kind vor auf die Aufgabe des Menschen, sich in die Ordnungen des Kulturlebens einzufügen und in gröfserer Gemeinschaft die geistigen Güter zu erarbeiten. Je mehr die Schule versteht, diesen Geist der Gemeinschaft und Ordnung zu pflegen und zugleich mit liebevollem Eingehen die individuellen Eigenarten zu beachten, um so mehr wird sie Erziehungsschule sein, um so leichter wird sie sich verbinden mit den Elternhäusern, um so mächtiger wird sie das Werden des Kindes beeinflussen und seine persönliche und geschlechtliche Eigenart zur Entwicklung bringen. Denn die Aufgabe von Haus und Schule ist bei Knaben und Mädchen: Persönlichkeiten zu erziehen.

2. Aufgaben des Mädchenunterrichts. Neben der allgemeinen Aufgabe, durch Gewöhnung, Beispiel, Zucht den auf dem Boden des Temperamentes erwachsenden Charakter des Kindes entwickeln und leiten zu helfen, hat die Schule die besondere Aufgabe, planmäfsig und methodisch geordnet im aufsteigenden Klassenunterricht den Vorstellungskreis der Kinder zu erweitern, zu ordnen, zu klären und zu vertiefen. In elementarer Weise übernimmt das für beide Geschlechter die Volksschule, in der die Ziele für Knaben und Mädchen kaum differenzieren; nur der hauswirtschaftliche und der Handarbeitsunterricht der Mädchen erinnern daran, dafs die Lebensaufgaben für Mann und Weib verschieden liegen. Auch die Mittelschule mit etwas erweiterten Zielen geht im wesentlichen nicht über die Aufgabe hinaus, eine praktische allgemeine Vorbildung für das Leben zu geben, die als Unterbau für die folgende Vorbildung auf mittlere Berufe und Lebensverhältnisse genügt. Die ausgeprägte Eigenart der Mädchenschule zeigt sich erst bei der sog. höheren Mädchenschule. Während die höheren Knabenschulen (Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule und ihre Mittelstufe, die Realschule) zwar die Aufgabe festhalten, höhere Allgemeinbildung als Vorbereitung auf die Berufsausbildung zu geben, aber doch in der Fächerwahl ganz bestimmte Bildungsziele setzen, die durch Reifeberechtigungen bestätigt werden; während sie ausdrücklich die gemeinsame Elementarbildung einer Vorschule überlassen, um dann in 9 Jahren zum Ziel zu führen; während sie die Schüler aus allen Bevölkerungskreisen aufnehmen ohne Standesvorurteile, übernimmt die bisherige höhere Mädchenschule auch die Elementarbildung vom 6. Jahre an, legt das Schwergewicht ihrer Aufgabe darauf, die Töchter höherer Stände für ihren Lebenskreis zu erziehen und ihnen eine ganz allgemein gehaltene höhere Bildung ohne Berechtigungziele zu geben. Sie unterscheidet sich von der Elementar- und Mittelschule durch etwas längere Schulzeit (9—10 Jahre), durch gröfsere Fächerzahl (2 Fremdsprachen, event. Kunstgeschichte) und durch einen Unterrichtsbetrieb, der bei kleineren Klassen auf die fördernde Unterstützung der gebildeten häuslichen Umgebung der Mädchen rechnet. Sie hat dagegen auch stark unter den Hemmungen zu leiden, die Wohlhabenheit, Luxus, Sorglosigkeit, Verwöhnung und Mangel an ernsten Lebenszielen sowohl der ernsten straffen Erziehung, wie dem intensiven Unterrichtsbetrieb entgegenstellen.

3. Die Geschichte des höheren Mädchenunterrichts bis zur Gegenwart. Sie ist ein Teil der Kulturgeschichte unseres Volkes und setzt in dem Momente ein, wo mit dem Eindringen des Christentums auch eine fremde Bildung, die römisch-griechische, eindringt, die unser Volk in den grofsen Zusammenhang der Weltkultur bringen mufste. Die fremde höhere Bildung mufs

durch planmäfsigen Unterricht, den die Kirche zunächst übernimmt, künstlich erworben werden. Ich erinnere an den Eifer Karls des Grofsen und seines Hofkreises. Doch widerstrebt im allgemeinen der Stolz des germanischen Mannes länger als das Empfinden der Frau, die in ihrem beweglicheren geistigen Leben und den stärkeren Gemütsbedürfnissen sich schneller den Trägern dieser Bildung, den Geistlichen und Nonnen, anschliefst und unterwirft. Eine vornehme Frauenbildung blüht auf um das 10. Jahrhundert. Ihre Pflegestätten sind die Benediktinerfrauenklöster, oft mit fürstlichen Äbtissinnen (Herford, Quedlinburg, Gandersheim u. a.). Die Bildung hat den gelehrten Charakter geistlicher Männerbildung, daneben werden Musik und feine Handarbeiten gepflegt. Auch junge weltliche Töchter aus vornehmen Häusern geniefsen dort ihre Erziehung; zuweilen finden wir auch wohl gelehrte Männer als Privatlehrer dieser Frauen (Hedwig v. Schwaben). Mit dem Aufblühen des Rittertums wird die Frauenbildung weltlicher, Zuchtmeisterin und Spielmann treten als Erzieher neben den Geistlichen und die Nonne. Höfische Sitte (morâliteit), französische Sprache und eine Art literarischer Bildung, die Kenntnis neuer Lieder, wird für die »Dame« Bedürfnis. Damals begann die Wurzel aller späteren Mädchenerziehungsübel zu keimen, die »Dame« wurde für die Anforderungen der Gesellschaft und für die Wünsche des Mannes, der lockende Reize suchte, mehr zugestutzt, als dafs »Frauen« für das ernste Erfassen des Lebens gebildet wurden. Eines allerdings hatten die damaligen Dämchen vor den heutigen voraus: es war trotz aller dieser eitlen Oberflächlichkeiten der Bildung selbstverständlich, dafs die Mutter sie gründlich in die praktischen Pflichten des Hausfrauenlebens einführte. Das aufstrebende Bürgertum löste das sich zersetzende Rittertum in der geistigen Führung des Volkes ab, und das drückte der Jugendbildung seinen Stempel auf. In deutschen und lateinischen Bürgerschulen wappnete sich die Jugend für den praktischen Lebenskampf; die geistige Bildung wurde ein Machtmittel. Da entstand die Gewohnheit, aus praktischen Gründen die schwächere Frau von der höheren Bildung abzuschliefsen, weil sie in den Augen des Mannes dieses Kraftmittels nicht bedurfte. Würde sie doch alle Künste, sogar Lesen und Schreiben, nur verderblich anwenden, um sich ihren Frauenpflichten zu entziehen und Allotria zu treiben, die Vater und Gatte nicht wünschten. Aus den leichtsinnigen welschen Sitten des niedergehenden Rittertums übernahm der ehrenfeste Bürger eine böse Erbschaft: die Verachtung der Frau. Wohl flofs in der Stille des Hauses in Liebe und Leid das Frauenleben geachtet weiter, denn welche Kulturverirrungen vermöchten die treue Gehilfin des Mannes und die Mutter der Kinder ganz zu entthronen. Aber in der Öffentlichkeit erwuchsen einer gesunden Frauenkultur drei Gefahren: die asketische Richtung in der Kirche verdammte in der Frau die Versucherin zum Sinnlichen, die Verführerin zum Bösen; in der Literatur machte sich die Freude an der derben Zote auf Kosten der Frau und ihrer Schwächen breit; der Mangel an Interesse für das geistige Leben der Frau liefs die Mädchenschule in Verachtung sinken. Aus der Zeit ist ein bezeichnendes Verschen bekannt:

»Si vero grammaticam nequis scire plene,
Defectu ingenii, defectu crumene,
Horas et psalterium discas valde bene,
Scolas, si necesse est, puellarum tene.«

(s. Lange-Bäumer, Handbuch der Frauenbewegung, III. Teil, S. 15). Dafs das Haus und das Klosterleben (s. Gnauck-Kühne, Die deutsche Frau an der Jahrhundertwende, Berlin 1904) der Frau Pflichten und Lebensinhalt gaben, bewahrte sie vor vollständigem geistig-sittlichen Verfall. Aber die Kluft zwischen den geistigen Welten der beiden Geschlechter öffnete sich damals breit und ist bis heute noch nicht geschlossen. Sie wurde nur zu manchen Zeiten in bestimmten Kreisen scheinbar überbrückt, womit für die Nation wenig gewonnen war. Selbst die Renaissance, die in Italien z. B. so reiche Blüten für die Frau trug, und der Humanismus hatten in Deutschland wenig Einflufs auf die Frauenbildung. Einzelne gelehrte Frauen, wie Juliane Peutinger, die Nonne Charitas Pirkheimer, später die sehr gelehrte und auch um die allgemeine Frauenbildung bekümmerte Anna Maria Schurmann, stellten sich neben die Männer. Überhaupt sehen wir nun von Zeit zu Zeit wohl die gelehrte Frau und die geistreiche Frau hervor-

treten, aber sie schweben in ihrer eigentümlichen Sphäre ohne Zusammenhang über der allgemeinen Frauenbildung. Die Reformation brachte wohl neue Lebenstriebe in das deutsche Volk, aber in Bezug auf höhere Frauenbildung nur fruchtbare Keime, die durch die folgenden Zeiten hin schlafend blieben oder gar zerstört wurden. Ihrer demokratischen Färbung entsprechend fordern die Reformatoren, dafs auch »die Mägdlein unter 12 Jahren« etwas unterrichtet werden. Das ist selbstverständlich bei ihrem Grundprinzip, jeden Menschen, also auch die einfache Frau, auf Selbstverantwortung zu stellen. Sie haben aufserdem die Askese entwertet und das Ansehen der Ehe, also auch der Frau, gehoben. Sodann hat sich an dem Kampf mit der Reformation der Eifer der katholischen Kirche neu entfacht, und die weibliche Klosterbildung fing neu an zu blühen; daran aber entzündet sich wieder der Eifer der evangelischen höheren Stände, ihren Töchtern für die feinere Bildung der Klosterschulen Ersatz zu schaffen. Zunächst ging das Meiste unter in den Flammen und Blutbächen des 30 jährigen Krieges. In Winkel- und Klippschulen fristet die Mädchenbildung ihr Dasein; selbst dort sinkt der Einflufs der Frau auf ihr Geschlecht, weil ihr keine Berufsbildung möglich war. Hatten die Nonnen feine Bildung gelehrt, verlangten die Reformatoren »unberüchtigte fromme Matronen« als »Lehrmeisterinnen« für die Mädchen, so mischen sich jetzt unter die »Lehrbasen« der Klippschulen, wie eine Ratsumfrage in Lübeck beweist, »Weiber, die zu Falle gekommen sind, Ammen, Kupplerinnen, Dirnen, die Leuten nicht dienen wollen und auf eigene Hand sitzen und sich mit allerlei Volk nähren«.*)

Dagegen beginnen Männer, Theorien über höhere Mädchenbildung aufzustellen. Erasmus von Rotterdam empfiehlt die wissenschaftliche Bildung (ganz nach Männerweise gelehrt, ohne »weibliche Eigenart«) der Mädchen zur Erhaltung eines edlen, keuschen Sinnes und als Mittel gegen den Müfsiggang. Aufsehen erregte auch in Deutschland die 1544 in deutscher Übersetzung erschienene Schrift von J. L. Vives, »Von Underwysung ayner christlichen frawen«. Er sagt: »Die mangelnde Bildung allein ist die Ursache, dafs fast alle Frauen putzsüchtig, auf alberne Äufserlichkeiten erpicht, im Glück übermütig, im Unglück vollkommen ohne Halt, überhaupt ganz unverträglich und widerwärtig sind. Sie haben nichts gelernt, und was sie besitzen, sind die ererbten Vorurteile ungebildeter Mütter.« Aber er verlangt, dafs die Frau still im Hause bleibe und zeigt starken Hang nach der asketischen Seite, dafs die Liebe der Frau zur sündlichen Eitelkeit des Weltlebens gehöre. Um das 17. Jahrhundert herum ringt die tiefe Verachtung der Frau, wie sie sich in den Hexenprozessen offenbart, mit einer tiefen Sehnsucht, bei der Frau Glück und Frieden zu finden. Das beeinflufst die Ansichten über Mädchenbildung. Amos Comenius predigt, wie Vives, den Wert gründlicher Mädchenbildung; dagegen behauptet Moscherosch, dafs die Frauenbildung die Quelle alles Übels sei. Ähnlich denkt dann im Jahrhundert später noch Möser über Frauenbildung und blickt in seinen »Patriotischen Phantasien« sehnsuchtsvoll auf das Ideal seiner ungebildeten aber tüchtigen »guten Seligen« zurück. Das war kein Wunder, denn was den 30 jährigen Krieg an deutscher Kultur und Frauenbildung überlebt hatte, war bis zum Kern undeutsch geworden, es holte sich seinen Jammer und dann sogar die guten Vorbilder für neues Leben im Ausland. In dem glücklicheren Frankreich blühte hohe Frauenbildung, durch und durch französisch national. Dort gab Fénelon seinen Traktat »Sur l'Éducation des Filles« heraus, und Frau von Maintenon gründete die grofse Mädchenschule in St. Cyr mit ausgezeichneten Resultaten. Berühmte Männer und Frauen arbeiteten um die Wette an der höheren Frauenbildung. Wie der deutsche Mann um den absoluten Fürsten à la Louis XIV. kroch, so äfften die Deutschen sklavisch auch die französische Modebildung nach, die dort Wahrheit war und hier widerliche Lüge wurde. Demoiselles und Hofmeister polierten mit innerer Verachtung an der deutschen Jugend herum, dafs man wohl mit Luther rufen möchte: »Wie ist dies edle Organon so jämmerlich verderbet worden!« Auch die deutsche Frau sprang aus Un-

*) Lange u. Bäumer, a. a. O. S. 39.

bildung und Enge in das hohle Scheinwesen einer fremden Glanzbildung für grofse Verhältnisse. Seitdem tat sich eine neue Privatindustrie der Mädchenbildung auf, die sie abhängig machte von allen Launen einer eitel oberflächlichen Gesellschaft und sie der wieder erwachenden deutschen Kultur viel zu sehr entfremdete. Das läfst sich nachweisen bis auf den heutigen Tag.

Doch erwachen an dem französischen kräftigen Vorbild auch ernste deutsche Reformversuche. Franke übersetzt Fénelons Buch und gründet in seinem Gynecäum die erste höhere Mädchenschule in Deutschland nach dem Muster von St. Cyr. Er übernimmt daher auch die Achtung vor der weiblichen Erzieherin; Informatoren unterrichten, aber Frauen leiten die Anstalt. Ebenfalls aus pietistischen Kreisen ging die zweite ähnliche Anstalt, das Magdalenenstift in Altenburg, hervor, das von der frommen Grofsmutter Zinzendorfs, Henriette v. Gersdorff, gegründet wurde. Franckes Schüler Hecker gründete dann die Vorläuferin der heutigen königlichen Elisabethschule in Berlin, indem er seiner Realschule eine Mädchenschulabteilung für bürgerliche Mädchen angliedert. In Breslau entstand 1767 eine Mädchenrealschule. Alle diese Schulen wollten christlichen Geist pflegen und gründliche Kenntnisse für das Leben geben, um dadurch das parlierend oberflächliche Institutswesen zu bekämpfen. Dagegen auf englischen Einflufs sind die Forderungen der Gottschedschen Kreise zurückzuführen, die ebenfalls gegen die seichte Sprachbildung angehen und aufklärenden Unterricht in der Muttersprache verlangen. Diese Kreise sorgen für populäre Frauenschriften und bringen so der Frau Geschmack am Lesen bei, was dann wieder ein Anlafs wird zu der autodidaktischen Frauenbildung in den Kreisen der klassischen und romantischen Dichter.

Dann wurde Rousseau bahnbrechend mit seinen pädagogischen Ideen, die allerdings komischer Weise zunächst nicht auf die Frau angewendet wurden. Rousseau prägte den Satz: »La femme est faite specialement pour plaire à l'homme.« Doch konnte das die Anwendung der pädagogischen Grundsätze auf die Mädchenerziehung nicht lange aufhalten. Basedow übernimmt Rousseaus Ideen in einem »Plan von der Erziehung der Töchter«, der sorgfältige körperliche Übung als neuen Gedanken zufügt. Eine Flut von Schriften erscheint; sie fordern gründliche Frauenbildung und die Hilfe des Staates dazu. Wir stehen vor der Wiedergeburt Deutschland-Preufsens im 19. Jahrhundert: Daniel Hensel schreibt 1787 eine zweibändige Mädchenschulpädagogik »Das System der weiblichen Erziehung, besonders für den mittleren und höheren Stand«. Er verlangt deutsche Lehrerinnen und nennt die französischen Erzieherinnen »die wohlbestallten Verhunzerinnen biederer deutscher Mädchen«. Stuve fordert: »Wenn die Regierung für die Wegeverbesserung, den Brückenbau, die Feueranstalten, die Verhütung der Viehseuchen usw. sorgt, so mufs sie auch für die öffentliche Erziehung der Mädchen sorgen.« J. J. Campe schreibt 1786 aus Braunschweig: »Was das weibliche Geschlecht, besonders in den gesitteten Ständen betrifft, so scheint es den besagten Staaten gleichviel zu sein, ob Menschen oder Meerkatzen daraus werden, so wenig bekümmern sie sich darum.« Bedeutend ist auch die Schrift einer Frau, Karoline Rudolphi, »Gemälde weiblicher Erziehung«. Zahlreich sind die Schriften. Nebenher geht langsam die Gründung höherer Töchterschulen, so in Dessau, Nordhausen, Göttingen und anderen Orten. Die Mädchen sollen »zur geschickten Haushälterin, zur würdigen Gattin und Freundin des Mannes und zur musterhaften Mutter und Erzieherin erzogen werden.« Der Name »höhere Töchterschulen« stammt von dem Schweizer L. Usteri; der Name hat leider dazu beigetragen, die höhere Mädchenbildung immer wieder als Privatangelegenheit der Familie und der einzelnen Gesellschaftskreise zu fassen.

Eine neue Zeit zog herauf mit neuen Gedanken und neuen Rechtsanschauungen und neuem Wollen. Nach schwerer Schmach erhob sich Deutschland, an der brausenden Begeisterung nahmen auch die Frauen teil, die Königin Luise leuchtete voran, und aus dem Jugendgefühl neuer Freiheit rief Schleiermacher den Frauen zu: »Lafs dich gelüsten nach der Männer Bildung, Kunst, Weisheit, Ehre.« Pestalozzis Gedanken über Kraftbildung fafsten Wurzel in Deutsch-

land, das neue Kraft so nötig hatte. In jener Zeit trat auch eine Frau auf, Betty Gleim, gründete in Bremen eine ausgezeichnete Mädchenschule und forderte in ihrem Buch »Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts« eine tiefere, nationale Kraftbildung für das deutsche Mädchen. Doch geriet die Mädchenerziehung wieder in die Bahnen, die Eigentümlichkeiten der weiblichen Natur bis zur Schwäche auszubilden, statt sie zu gesunden Kräften herauf zu bilden. Bis heute ist für die Mädchenschule ein falsches System über weibliche Eigenart und ihr Verhältnis zu Unterrichtstoff und Unterrichtsmethoden verhängnisvoll, wie es der Berliner Töchterschuldirektor Spillecke ausspricht, dafs »das Weib alles mehr durch Sinn und Gefühl, als durch den reflektierenden Verstand auffasse, darum müsse man für den Mädchenunterricht aus dem ganzen Gebiet des Wissens nur dasjenige auswählen, was am meisten geeignet ist, den Sinn zu veredeln und das Gefühl zu reinigen.«

Drei Schulgattungen stehen nun in Deutschland für Mädchenbildung nebeneinander in buntestem Wirrwar der Ziele und Einrichtungen: die alten Institute mit der französierenden Gesellschaftsbildung unter weiblicher Führung, die Familienzirkel und kleinen Privatschulen, vorwiegend unter geistlicher Führung, die öffentlichen höheren Mädchenschulen unter männlicher, teils geistlicher, teils philologischer Führung.

Diese letzteren, von denen 1860 schon 106 gegründet waren, traten an die Spitze, und die höhere Mädchenbildung wird dadurch immer mehr zur Aufgabe des Mannes. Zwar rührt sich der Staat noch nicht, aber die Städte haben wachsendes Interesse an der höheren Mädchenbildung, ihnen sind regelrecht vorgebildete Männer die besten Beamten an den Mädchenschulen, und so wird die Lehrerin, um deren vollwertigen Ausbildung niemand sorgen wollte, zurückgedrängt in die technischen, höchstens sprachlichen Fächer. So unvermeidlich zunächst diese Lage für die ganz ungenügend vorgebildete Lehrerin war, so ist diese Entwicklung doch zum Verhängnis der Mädchenschule geworden, indem sich die Interessengegensätze der Geschlechter an der Mädchenschule so zuspitzten, dafs eine Verständigung unmöglich wurde und der bittere Kampf zwischen den Vertretern dieser männlichen und weiblichen Interessen mehr als einmal gesunde Reformbestrebungen unterbunden und unterdrückt hat. Eine traurige Geschichte!

Grofse wirtschaftliche Umwälzungen stellten um die Mitte des 19. Jahrhunderts auch die Frau der mittleren und höheren Stände ziemlich plötzlich vor ganz andere Lebensbedingungen und Lebensaufgaben. Das beantwortete alle theoretischen Fragen über schöne Gefühls- oder praktische Willensbildung der Frau sehr deutlich. Sie konnte einfach nicht mit auf Grund der bisherigen Gemütsbildung mit ihren unbestimmten ästhetisch-sittlich-religiösen Werten und mufste Mittel, ja Waffen für den Lebenskampf suchen. Neue Forderungen strömten von allen Seiten heran, vor allem standen Frauen auf und verlangten eine gleichwertige höhere Kraftbildung für ihr Geschlecht. Diese Entwicklung der sog. Frauenfrage darf uns hier nur interessieren, soweit sie das Mädchenbildungswesen angeht. Die Männer der Mädchenschule sehen auch die Not. Dir. Sommer schreibt in Wychgrams »Handbuch des höheren Mädchenschulwesens«: »Auch dem blödesten Auge mufs jetzt klar geworden sein«, — dafs nicht nur etwas, dafs viel geschehen müsse auf dem Gebiete der Mädchenerziehung.

Sie traten zusammen und gingen an das Werk, der höheren Mädchenschule eine feste Organisation, einheitliche Lehrpläne und eine sicher geordnete Stellung im öffentlichen Unterrichtswesen zu verschaffen. Auf Grund eines ersten Versuches hervorragender Schulmänner, wie Schornstein in Elberfeld u. a., den sie schon 1848 unternommen hatten in der Hoffnung, bei dem preufsischen Minister von Ladenberg Unterstützung zu finden, traten endlich 1872 zu Weimar 164 Mädchenschulpädagogen, darunter 54 Frauen, zusammen unter dem Vorsitz von Kreyenberg-Iserlohn, Nöldeke-Hannover, Friedländer-Leipzig. Die Beschlüsse dieser Versammlung wurden, ohne Gesetzeskraft zu erlangen, richtunggebend für alle weiteren Entwicklungen. Sommer sagt darüber: »Die Annahme dieser grundlegenden Bestimmungen war die Geburtsstunde der höheren Mädchenschule.« Sie mufste auch der Ausgangspunkt grofser

Kämpfe werden. Denn man stellte sich der Berufsfrage ablehnend gegenüber und versuchte, der höheren Mädchenschule in ganz anderem Maſse den Charakter der Allgemeinbildungsanstalt ohne praktische Ziele zu erhalten, als dies bei den höheren Knabenschulen jemals der Fall gewesen war. Dr. Kreyenberg schreibt darüber 1884: »Mit der Frauenfrage hat die Töchterschulfrage ja, streng genommen, gar nichts zu tun.«

Die Hauptforderungen waren und sind bis zum heutigen Tage: Einreihung in das höhere Unterrichtswesen, Fixierung der Unterrichtszeit auf 10 Jahre, ein gründlicher Normallehrplan und eine angemessene Zusammensetzung des Kollegs.

Der unglückliche Programmsatz: »Es gilt, dem Weibe eine der Geistesrichtung des Mannes in der Allgemeinheit der Art und der Interessen ebenbürtige Bildung zu ermöglichen, damit der Mann nicht durch die geistige Kurzsichtigkeit und Engherzigkeit seiner Frau am häuslichen Herde gelangweilt und in seiner Hingabe an höhere Interessen gelähmt werde, daſs ihm vielmehr das Weib mit Verständnis dieser Interessen und der Wärme des Gefühls für dieselben zur Seite stehe«, findet noch kein Wort für die mütterliche und die menschlich-selbständige Aufgabe der Frau und wird heute wohl kaum noch von vielen gebilligt. Das Leben und auch der Einfluſs der weiblichen Ideen über Frauenkraft, Frauenanlagen und Frauenaufgaben ist doch dieser gefühlvollen, aber grauen Theorie zu mächtig gewesen. Die Ergebnisse der Weimarer Konferenz führten zu einem Verzweiflungskampf der Lehrerin um den Einfluſs auf die Mädchenerziehung. Der »Berliner Verein für höhere Töchterschulen« nahm ihn auf; H. Lange gab ihm Ausdruck in der scharfen Denkschrift »Die höhere Mädchenschule und ihre Bestimmung«. Die Weimarer gründeten 1873 den »Deutschen Verein für das höhere Mädchenschulwesen« und schufen sich in der »Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus« ein »Zentralorgan für das höhere Mädchenschulwesen«, das dann durch die neue Zeitschrift »Frauenbildung« 1902 abgelöst wurde. Schon 1873 berief Minister Falk eine Konferenz nach Berlin, an der auch 4 Vorsteherinnen und eine Lehrerin teilnahmen. Allein das preuſsische Unterrichtsgesetz blieb aus; in den meisten anderen Staaten wurden die Beschlüsse gesetzlich festgelegt. 1886 tauchte ein Berliner Lehrplan unter Minister von Goſslers Leitung auf, er kam nicht zur Ausführung. Gegen ihn reichten Berliner Frauen wieder eine Petition ein, die H. Lange mit der oben erwähnten Schrift begleitete. Wie scharf die gegenseitige Erbitterung war, zeigt ein Wort des Direktor Nöldeke in seiner Schrift »Von Weimar bis Berlin«: »Man glaubt, wie es scheint, den Augenblick gekommen, wo die Ziele der Mädchenschule niedrig genug gesteckt sind, um sie der alleinigen Leitung weiblicher Kräfte zu übergeben.« Die Lehrerinnen zogen sich unter der Führung H. Langes und M. Loeper-Housselles zum »Allgemeinen deutschen Lehrerinnenverein« zusammen und gründeten sich das Organ »Die Lehrerin in Schule und Haus«. Unendlich beklagenswert ist diese gegensätzliche Entwicklung, die bis zum heutigen Tage scharfen Kampfcharakter trägt und stets aufs neue in den entscheidenden Augenblicken die Verständigung erschwert und die Entwicklung bedroht. 1892 legte der »Preuſsische Zweigverein für das öffentliche höhere Mädchenschulwesen« dem Minister einen Normallehrplan vor. Am 31. Mai 1894 erschienen die »Bestimmungen über das Mädchenschulwesen, die Lehrerinnenbildung und die Lehrerinnenprüfungen«. Sie waren nicht durch eine Sachverständigenkonferenz ausgearbeitet, sondern am grünen Tisch unter stiller Hinzuziehung weniger Berater entstanden. Sie blieben weit hinter den berechtigten Erwartungen der interessierten Kreise zurück und bedeuteten in vielen Stücken einen Rückschritt, z. B. durch die ausdrückliche Anerkennung der bisherigen Zusammensetzung des Kollegs, die 9jährige Schulzeit und die wahlfreien Kurse, die jeder Oberflächlichkeit die Tür weit öffneten. 1899 erhielt das höhere Mädchenschulwesen ein eignes Dezernat im Kultusministerium, freilich noch in der Abteilung für niedere Schulen. Dies Dezernat wurde mit dem ausgezeichneten idealen Vorkämpfer für gründliche weibliche Bildung, Geh. Rat Wätzoldt, besetzt, und eine neue Ära der Hoffnung begann. Allein ehe er mit neuen Plänen hervortreten konnte, starb

er und mit ihm starben viele Hoffnungen. Das preufsische höhere Mädchenschulwesen steht heute aber wieder dicht vor einer Entscheidungsstunde. Auf Anregung Ihrer Majestät der Kaiserin nahm das Kultusministerium neue Reformpläne auf, und sie wurden den 23. und 24. Januar 1906 einer Konferenz vorgelegt, an der sich gleichberechtigt Männer und Frauen, Gelehrte, Parlamentarier, Sachverständige und Laien unter dem Vorsitz des Ministers beteiligten. Möge dadurch die Befreiungsstunde der höheren Mädchenschulen wirklich näher gerückt sein und dann eine frohe friedliche Arbeit folgen in der öffentlichen wie privaten höheren Mädchenschule Preufsens.

Vor der Entscheidung in Preufsen verhalten sich auch die meisten andern Staaten abwartend. Baden hat zuletzt 1905 eine Lehrplanänderung verfügt, die sich etwa den Wünschen des deutschen Vereins anschliefst: 7 klassige höhere Schule mit starker Betonung von Deutsch und Französisch unter Ausschlufs des Latein. Das Karlsruher Mädchengymnasium hat, soviel ich weifs, mit der Mädchenschule keine Verbindung.

Auch Württemberg hat noch keine festen Formen für seine Mädchenschulen geschaffen, doch hat es seine Mädchenschulen der »Kultusministerialabteilung für höhere Schulen« unterstellt. Die Musterschule Württembergs ist das Katharinenstift zu Stuttgart. In Bayern rührt es sich und ist im Werden; abgeschlossen und klar geformt ist die Neuordnung noch nicht. Auch dort zeigten die zusammengerufenen Mädchenschulkonferenzen, wie schwierig eine einheitliche Organisation bei der Mannigfaltigkeit der Anschauung sein wird. Die Reichslande stehen ähnlich.

Sachsen und die thüringischen Staaten stehen im gleichen Entwicklungsmoment. In Sachsen wird von den Männern und Frauen der Mädchenschule eifrig daran gearbeitet, eine vollwertige Frauenbildung zu schaffen. Wenn ich mich nicht voll einverstanden erklären kann mit der Richtung, die auf Ausschlufs des Latein hinzielt für die Mädchenbildung, so ist doch voll der Grundsatz anzuerkennen, den mir einer der hervorragendsten sächsischen Schuldirektoren vor einigen Tagen schrieb: »dafs es sich um nichts anderes und Höheres handelt, als um die Frage: wie geben wir der Frauenkraft, die wir in unserer Zeit so dringlich gebrauchen, die besten Entwicklungsmöglichkeiten für das Gebiet der höheren Studien?«

Unter den nördlichen kleinen Staaten ragt Hamburg hervor durch seinen Eifer um Mädchenbildung; doch ist das alles noch im hellen Kampfe der Gegensätze, der gerade in letzter Zeit, angesichts der preufsischen Reformarbeit, leidenschaftlich entbrannt ist. Welche Richtung siegen wird, ist noch nicht abzusehen.

So bietet Deutschland in Bezug auf das Mädchenschulwesen heute noch das Bild einer theoretischen und praktischen Zerrissenheit, die etwa zu vergleichen ist mit der politischen Buntscheckigkeit des 17. Jahrhunderts. Wer will's wenden?

4. **Berechtigungsschulen**. Je mehr Verwaltung und Schulmänner sich dagegen sträubten, der höheren Mädchenschule auch praktische Ziele zuzuweisen, wie jede höhere Knabenschule sie hat und haben mufs, um so dringender wurde das Bedürfnis, daneben höhere Schulen, die zu Reifeberechtigungen führen könnten, zu gründen. Denn die Frauenfrage nach Berufen und nach weiblicher Tüchtigkeit für das Leben wurde immer brennender und ergriff immer weitere Kreise, obwohl in wahrer Vogelstraufspolitik einer der bedeutendsten Schulmänner 1884 von der Frauenfrage das kühne Wort sprach: »sofern gegenwärtig überhaupt noch von einer solchen die Rede ist!« Da haben mit entschlossenem Mut und grofser Opferfreudigkeit die Führerinnen der Frauen selbst zugegriffen; jetzt beginnen wetteifernd die Städte zu folgen, und gründen humanistische und realgymnasiale Kurse nach verschiedenen Systemen. Unsere höhere Mädchenschule hat den Anschlufs verpafst. Auch die Behörde kann dem Drängen nach solchen direkten Berechtigungsschulen nicht mehr Einhalt gebieten und mufs sie widerstrebend gestatten. Wieviel segensvoller wären staatlich geordnete ruhige Anstalten, die, organisch in irgend einer Form an die allgemeine Bildungsanstalt angegliedert, zu humanistischer oder realgymnasialer Reife geführt hätten, für die Mädchen geworden! Denn diesen Anstalten, so ausgezeichnet sie auch eingerichtet und geleitet werden, hängt in zwiefacher Beziehung

etwas Pressecharakter an. Einmal müssen die Schülerinnen aus Anstalten übernommen werden, die auf einen derartigen zielbewufsten Bildungsgang gar nicht Rücksicht nehmen wollen. Die Schülerinnen tun daher einen Wagesprung in fremde, unangepafste Verhältnisse und müssten sich darum, damit es nicht immer schwerer fällt, für diesen Sprung möglichst früh, vielleicht irrtümlich, entschliefsen. Sodann müssen nun diese Anstalten wirklich energisch die günstigsten Reifebedingungen für die dem Studium entgegenstrebenden Mädchen zu schaffen suchen, müssen die Unterrichtszeit so kurz als möglich, den Reifetermin so früh als möglich legen. So kommen sie auf 12jährige Schulzeit bei höheren Anforderungen und mehr Fächern zurück und können auf Schonung für die weibliche Entwicklung keine Rücksicht nehmen. Naturgemäfs werden diese Schulen den Grofsstadtkreisen besonders leicht offen stehen und für das Publikum aufserhalb der Grofsstadt mehr Schwierigkeiten bieten. Und naturgemäfs haben auch hier wieder die Städte zunächst kein Interesse, den Lehrerinnen und Oberlehrerinnen entgegen zu kommen, und schon heute rühmen sich viele Leiter, dafs ihnen hier keine Frau eindringen solle. Nun, das wird ja von anderen Entwicklungen abhängen, und zunächst sind, dank aller bisheriger Hemmungen und Hindernisse auch wenig Frauen mit unzweifelhaften Berechtigungen dafür ausgerüstet. Wir haben es in diesen städtischen und privaten Anstalten weniger mit intensiven Bildungsschulen für das weiterstrebende weibliche Geschlecht, als mit unter solchen Verhältnissen notwendigen Berechtigungsschulen für gelehrte Berufe zu tun. Ob diese einseitige Entwicklung in elfter Stunde noch herumgerissen und in gesunden Zusammenhang mit dem gesamten höheren Mädchenschulwesen gebracht werden kann, wer wagt das heute zu sagen? Neben solchen Kursen und den männlichen Schulen nachgebildeten Lehranstalten existieren noch eine Reihe anderer Berechtigungsschulen, Handels- und Gewerbeschulen, nicht zu vergessen die Lehrerinnenseminare. Allein alle diese Anstalten leiden an dem zu schwachen, nicht mehr zeitgemäfsen Unterbau der ziellosen höheren Mädchenschule und können erst zu gesunder Blüte gelangen, wenn der Unterbau gekräftigt und den wirklichen Bedürfnissen der Frauenbildung angepafst sein wird.

5. Privatschule und öffentliche Schule. Da der Staat bisher fast nichts für höhere Mädchenschulen tat, die Städte selbstverständlich nur das Interesse und Bedürfnis ihrer herrschenden Kreise beachten bei der Gründung höherer Schulen und somit das gröfste Bedürfnis noch immer durch ein blühendes Privatschulwesen gedeckt werden mufs, so ist eine recht grofse Mannigfaltigkeit in den Zielen und Einrichtungen höherer Mädchenschulen nicht zu verwundern. Allerdings ist ja besonders seit 1894, gemessen an den öffentlichen höheren Mädchenschulen, eine gewisse Norm, ein Typus geschaffen. Aber wo in kleineren Städten, in Privatzirkeln und sonst je nach Bedürfnis der Gesellschaftskreise eine »höhere Mädchenschule« etwas hinüber oder herüber rückt, da ist bei dem unbestimmten Charakter einer ganz allgemein gehaltenen höheren Mädchenbildung weder Grund noch Handhabe da, sie stark auf die normale Form zu zwingen. Um diese buntrankende Fülle können wir uns natürlich nicht kümmern; wir greifen heraus die normale höhere Privatschule und die normale öffentliche höhere Mädchenschule. Dafs tatsächlich keine Schule, also auch die Mädchenschule nicht, bestimmter äufserer Zielsetzung entbehren kann, beweist uns gerade die Entwicklung dieser beiden Schulen. Denn beide konnten rechnen mit einer Art Oberstufe, dem anschliefsenden Lehrerseminar, dessen Charakter als eigentliche Berufsschule ebenfalls noch durchaus nicht klar herausgearbeitet ist. Läge nicht dieser eigentümliche Zusammenhang vor, und wäre nicht der Eintritt in gewisse mittlere Berufe gebunden an die Absolvierung einer normalen höheren Mädchenschule, so würden keine Bestimmungen dazu geführt haben, die heutige verhältnismäfsige Einheitlichkeit von Lehrplan, Klassensystem und Forderungen an die Vorbildung der Lehrkräfte zu erreichen. Auch in Bezug auf 9- oder 10jährigen Schulgang werden beide Schulen ungefähr gleich stehen; im ganzen ist das Streben auf 10klassiges System gerichtet, und die wahlfreien Kurse haben sich nicht bewährt. Dazu konnte in der bisherigen Mädchenschule, die der rauhen Wirklichkeit und der gesellschaftlichen Oberflächlichkeit nur

ideale Bildungsziele entgegen zu setzen wufste, Disziplin und Unterricht viel zu wenig stramm durchgesetzt werden, als dafs unser Publikum und unsere Mädchen fähig gewesen wären, mit Hintansetzung aller zerstreuenden Nebenpflichten des Lebens, besonders der geselligen Zusammenführung mit dem jungen Manne, die so nützlich werden kann, sich freiwillig einem energischen Weiterarbeiten hinzugeben. Noch haben unsere Mädchen zu wenig gelernt, das Land klarer Erkenntnisse und geordneten Wissens als einen geeigneten Boden für wertvolle Eroberungen zu betrachten. Und die das Feld beherrschenden Phrasen über edle Weiblichkeit und Wert der Gemütsbildung sind nicht geeignet gewesen, neuen Wind in die Segel zu führen. Der Typus der höheren Mädchenschule ist kurz folgender nach den Bestimmungen vom 31. Mai 1894.

Die Anstalt führt in 9 bezw. 10 Jahreskursen vom 6. bis 15./16. Jahre die Schülerinnen durch Unter-, Mittel- und Oberstufe. Die Klassenzahl der Schülerinnen soll in der Regel 40 nicht überschreiten; Schulräume, Schulhof usw. müssen bestimmten hygienischen Ansprüchen genügen, übermäfsige häusliche Arbeiten sind verboten. Die Wochenstundenzahl ist auf 18—30 festgesetzt. Die Fächer, zum Teil nacheinander einsetzend, sind Religion, Deutsch, Französisch, Englisch, Geschichte, Geographie, Rechnen, Naturkunde und die technischen Fächer. Das Kolleg setzt sich zusammen aus akademisch und seminaristisch gebildeten Männern, Lehrerinnen und mindestens einer Oberlehrerin, die meist zugleich die Gehilfin des Direktors sein soll. Direktorinnen sind nicht grundsätzlich ausgeschlossen, das Ordinariat mindestens einer Oberklasse soll in der Hand einer Lehrerin liegen.

Nach diesem Schema richten sich, soviel als möglich, alle höheren Mädchenschulen, öffentliche und private.

Trotz aller äufsern Gleichheit zeigen beide Schulgattungen doch bestimmte Unterschiede, Vorzüge und Nachteile, gegeneinander, die genau zusammenhängen mit ihrer Entstehung und Vergangenheit. Die öffentliche höhere Mädchenschule ist die verhältnismäsig junge zielbewufste, theoretiche Schöpfung des männlichen Pädagogen, der Beamtencharakter trägt, sich im festen Instanzenzug wohl fühlt und seinem Staat oder seiner Stadt mit treuer Hingebung dient. Die Schule steht allen Kreisen offen, wie die Knabenschule, doch wird davon weniger Gebrauch gemacht, soweit nicht das Streben, durch den Besuch dieser Schule den Eintritt in das Seminar, in andere Berufsschulen oder in mittlere Berufe, die das Zeugnis der höheren Mädchenschule fordern, zu erlangen, die Töchter einfacher Kreise hineinführt. Besonders in kleinern Städten sinkt dann sofort etwas der Verkehrston, und die Beamten- oder Offizierskreise wenden sich ab und führen ihre Töchter der blaublütigeren Privatschule zu, die reichen Handelskreise folgen nach.

Die öffentliche Schule hat den Vorzug, akademisch gebildete oder methodisch gründlich geübte männliche Kräfte fest angestellt im Kolleg zu haben. An gröfseren Schulen dominieren der wissenschaftliche Oberlehrer, an kleineren der oft sehr tüchtige Elementarlehrer, der durch Ablegen der Mittelschul- und Rektorprüfung seine Qualifikation nachweisen mufs. Akademische Lehrkräfte an kleineren Schulen haben keine bleibende Statt, sie ziehen nach kurzer Zeit den gröfsern Schulen oder Direktoraten zu, so dafs die Schulbehörden müde werden, dies fortwährende Gehen und Kommen weiter zu dulden. An diesen Schulen ist dann die Oberlehrerin eingedrungen, während sie an gröfseren Anstalten mehr an die Stelle seminarischer Lehrer tritt. Sie ist ja so wundervoll billig zu haben und wird darum von den Schulbehörden als Unterbietungsmittel benutzt, was die Erbitterung ihrer männlichen Kollegen sehr gesteigert hat. Auch für viele Direktoren ist die Oberlehrerin eine angenehme Lehrkraft, denn sie finden bei ihr in konzentrierter Form wissenschaftliche Auffassung, weibliche Anpassung und weiblichen Einflufs auf die Mädchen; das alles für einen überraschend billigen Preis, der finanziell das Einstellen dieser wissenschaftlichen Kräfte erleichtert. Als letzter Teil des Kollegs sind noch die sog. wissenschaftlichen Lehrerinnen zu nennen, die auf der Unter- und Mittelstufe mit gröfster weiblicher Hingebung ihre treuen Dienste tun.

Der Betrieb an den öffentlichen Anstalten ist im allgemeinen stramm, nach

Schulgesetzen geordnet, der Unterricht unter geschulter männlicher Führung so zielbewufst, als es nach Lage der Dinge sein kann. Doch leidet er auch oft unter der männlichen Auffassung, dafs Mädchen eben »anders« seien als Knaben, »anders« genommen werden müfsten und exaktes sicheres Wissen weniger nötig hätten als allgemeine interessante Anregungen. Wo diese Schwäche, die mehr in der allgemeinen Auffassung von weiblicher Eigenart, als etwa in Nachlässigkeit des Lehrers seinen Grund hat, vermieden wird, da gestaltet sich die Arbeit tüchtiger Lehrer mit angeborener Erzieherkunst in Mädchenschulen oft ganz besonders fruchtbar und beziehungsreich, lohnend für den Lehrer, fördernd für das geistige Werden der Mädchen.

Die höhere Privatschule arbeitet unter anderen Verhältnissen. Sie hat sich aus den alten Instituten kräftig weiter entwickelt, ist bis heute noch sehr oft mit einem Pensionat verbunden, das die grofsen Betriebsunkosten decken helfen mufs. Ganz bewundernswürdig ist, wie sich die guten Privatschulen trotz aller eitel oberflächlichen Vorurteile des Publikums und aller Abhängigkeit von diesem Publikum herausgearbeitet haben zu tüchtigem zeitgemäfsem Betrieb, wobei ihnen allerdings die sozialwirtschaftlichen Verhältnisse der Gegenwart, vor allem das Drängen in die Seminare zu Hilfe kommt. Das grofse Risiko der Führung solcher Anstalten überlassen mit wenig Ausnahmen die Männer der Frau, vor deren Eindringen in die Leitung öffentlicher Anstalten sie dagegen energisch warnen, weil sie dieser Aufgabe nach ihrer weiblichen Eigenart nicht gewachsen sein soll. Allerdings verfügen bis jetzt die Vorsteherinnen selten über wissenschaftliche Bildung, weil das harte Leben ihnen diesen Vorzug der männlichen Schulpädagogen vorenthielt. Sie müssen das ersetzen an ihren Anstalten durch weiblichen Takt, weibliche Intuition geradezu und grofse praktische Erfahrung. An der Privatschule, die mehr noch den Charakter der Standesschule hat und im günstigen Fall sich ihr Publikum sorgfältig auswählen kann, herrscht die Lehrerin; neuerdings gewinnt in der Oberlehrerin auch die Privatschule die ständige wissenschaftliche Kraft; im übrigen können sie wissenschaftliche Lehrer und überhaupt männliche Lehrkräfte nur stundenweise und oft zu sehr hohen Preisen heranziehen. Das hat auch einen Vorzug. An öffentlichen Schulen müssen die Lehrkräfte, die einmal angestellt sind, wahllos aufgebraucht werden, wovon mancher Direktor und manche Behörde ein Lied zu singen wissen. An Privatschulen können jederzeit die besten Kräfte herangezogen, die schlechteren abgestofsen werden, soweit — die Mittel reichen. Diese Freiheit in der Wahl der Lehrkräfte, in der Auswahl des Publikums, die Anpassungsmöglichkeit an die Verhältnisse der Schülerinnen und der stärkere weibliche Einflufs sind Vorzüge, die die sog. besten Kreise noch vielfach bei der Privatschule halten, an der hervorragende Persönlichkeiten einen aufserordentlich reichen Wirkungskreis haben können. Doch hat die Privatschule daneben den natürlichen Nachteil, dafs sie ihre Lehrkräfte kaum sicher versorgen kann, dafs daher gerade die besten Lehrerinnen — während ein Professor, der Musik- oder Rechenlehrer schon gern die hohen Privathonorare mit nehmen kann! — oft fortstreben müssen an öffentliche Anstalten, selbst, ohne dafür vorgeschult zu sein, an Volksschulen, um gröfsere Freiheit der Bewegung, festes Gehalt und Altersversorgung zu erlangen. Gibt es doch Privatschulen, die nach dem industriellen Grundsatz von Angebot und Nachfrage ihre Lehrerinnen von morgens 8 Uhr bis mittags 1 Uhr, nachmittags zu Spielkursen und Gott weifs was, Aufsichtsstunden usw. zum Dienst verlangen, ihnen dabei aber nur die wirklichen Unterrichtsstunden mit — 75 Pf. bis 1 M bezahlen! Daneben zahlen sie berühmten Professoren die teuersten Preise für die einzelnen Stunden, und die Eleganz der Schuleinrichtungen wie die Privateinrichtung der Vorsteherin zeigen Mafsstäbe für das Leben, die mit dem Gehalt ihrer anschmiegend schweigenden Lehrerinnen in keinem Verhältnis stehen.

6. Die Lehrerin, ihre Vorbildung, ihre Stellung an der höheren Mädchenschule. Die Verhältnisse der Lehrerin an der höheren Mädchenschule wurden schon öfter beachtet; sie müssen auch kurz im Zusammenhang besprochen werden. Sie sind in dem jetzigen Übergangsstadium denkbarst unklar, umkämpft und in den Tumult des Partei-

treibens gerissen, sowohl in Bezug auf die Ausbildung als auf die Anstellung der Lehrerinnen. Es stofsen da vitale Interessen der Männer und Frauen der höheren Mädchenschule hart aufeinander und wollen sich noch schwer friedlich ineinander fügen. Die Lehrerinnenbildung hat bis jetzt nicht die wünschenswerte Förderung vom Staate erhalten; sie hat sich unter dem Drängen der wirtschaftlichen Verhältnisse und der Frauenbewegung entwickelt als ein Aufbau der höheren Mädchenschule an staatlichen, städtischen und privaten Anstalten. Damit hatte sie die freundlichste Förderung der Mädchenschulpädagogen schon im Interesse ihrer Anstalt. Ein Seminar war bis jetzt die einzig mögliche Oberstufe der Mädchenschule; alles, was Weiterbildung suchte, drängt in diese Seminare, die für viele Mädchen eine bequeme Gelegenheit boten, nebenher für den äufsersten Fall zu einem anständigen Beruf zu kommen. So etwas nimmt man immer mit. In drei Jahren werden bei starker Überfüllung der Fächer und Aufgaben die jungen Mädchen geistig und methodisch für ihren Beruf vorbereitet. Selten kann unter besonders glücklichen Verhältnissen bei dieser Überbürdung grofse Nervosität der jungen Lehrerinnen vermieden werden. Sie ist nicht »weibliche Eigenart«, sondern Eigenart der minderwertigen zusammengedrängt unklaren Bildungseinrichtungen für die Lehrerinnen. Als die Frauen ihr Geschlecht in den öffentlichen höheren Mädchenschulen, zunächst mit voller sachlicher Berechtigung, auf die Unterstufe zurückgedrängt sahen, setzte ihre Forderung nach Weiterbildung der Lehrerin ein, die zuerst von H. Lange in ihrer Denkschrift 1887 öffentlich vertreten wurde. Andere Frauen anderer Kreise forderten gleichfalls, auch viele Männer schlossen sich an, so wurden nach mehrfachen halb privaten Versuchen in Berlin und Göttingen die Oberlehrerinnenkurse eingerichtet, und 1894 wurde das Oberlehrerinnenexamen geordnet und der Grundsatz ausgesprochen, dafs die Mitarbeit der Lehrerin auf der Oberstufe nicht länger zu entbehren sei. Viele Professoren zogen von den Kursen aus ihre eifrigen Schülerinnen an die Universität; das Studium gestaltete sich immer gründlicher. An vielen Orten sind jetzt Oberlehrerinnenkurse eingerichtet, eine Verordnung vom 15. Juni 1900 ordnet die Prüfung. Doch genügen auch sie den Anforderungen der Zeit nicht völlig. Die Vollwertigkeit dieses, wie man zu Anfang betonte: der weiblichen Eigenart angepafsten Studienganges wird hernach im Konkurrenzkampf gerade von den männlichen Kollegen angezweifelt. Der eigentümliche Bildungsgang bietet zudem den Frauen selbst grofse Schwierigkeiten. Erst spät kommen sie zum Ziele nach vielerlei Hindernissen, die teils in den Anstellungsverhältnissen, teils in der Verschiedenartigkeit ihrer Vorbildung für das erste Examen mit den Erfordernissen des Studiums liegen. Eine Reihe von Vorkenntnissen müssen sie sich mühselig selbst erwerben, oft neben angestrengter Berufstätigkeit her. Daher haben die Verhältnisse und Konkurrenzkämpfe sie ebensosehr als ihr eigenes Verlangen nach gründlicher, regelrecht erworbener wissenschaftlicher Bildung zu der Forderung gebracht, zur Reifeprüfung höherer Schulen, zur Immatrikulation und zum Staatsexamen zugelassen zu werden. Auffallenderweise sind es nie die Frauen, die irgendwelche Nachsicht bei ihren Leistungen fordern, sondern die eigenartigen Wege und milderen Forderungen werden ihnen stets gegen ihren Willen aufgezwungen. Ihr Ziel ist, an der Mädchenschule die gleiche Pflicht, nach vollwertigem Mafsstab gemessen, und dann auch das gleiche Recht mit den männlichen Lehrern und — Leitern zu erlangen. Allein beides wird noch harte Kämpfe kosten und durch viele Bitterkeiten hinführen. Der Mädchenschulpädagoge, der die öffentliche höhere Mädchenschule ihrem ganzen Entstehen und Werden nach für die Domäne des Mannes hält, empfindet dieses Eindringen und diese Forderung der Frau als Invasion, als Eroberungspolitik und wehrt sich, hier und da der Entwicklung zwar nachgebend, mit allen Mitteln gegen die letzten Konsequenzen. Da mufs die Zukunft selbst entscheiden. Bis jetzt ist die Stellung der Lehrerin und Oberlehrerin noch unklar, abhängig von vielen Zufälligkeiten persönlicher, wie wirtschaftlicher Art. Doch ist die Entwicklung auf dem Gebiet in schnellem Flufs, der allerdings gelegentliche Rückströmungen nicht ausschliefst. Die Frauenforderung ist nicht, den Mann aus der Mädchenschule

zu verdrängen, sondern neben ihn zu treten; pekuniär fordert die Frau etwa 75 % von dem Gehalt des Mannes. Dafs dies eine der Frau wirtschaftlich günstige Unterbietung bedeutet, ist für sie ein Vorteil im Konkurrenzkampf, der aber reichlich aufgewogen wird durch die mannigfaltigen und engeren Beziehungen der Schulmänner zu den vollständig männlichen Behörden, für die der männliche Beamte stets bequemer bleiben wird. Denn die Eigenart der Frau, alles höchst persönlich zu erfassen, widerstrebt im allgemeinen den Beamtengewohnheiten, und es ist nicht ganz bequem, dafs in den Verkehrsformen die Dame niemals ganz über der amtlich Untergebenen vom wahrhaft gebildeten männlichen Vorgesetzten vergessen werden darf.

7. Die Zukunft der höheren Mädchenschule. Dafs die höhere Mädchenbildung dringend einer Erweiterung, Vertiefung und neuer Formen bedürfe, wird heute wohl von keiner Seite mehr bestritten. Zunächst beruht dieses Bedürfnis auf der Notwendigkeit einer besseren Ausbildung für selbständige höhere Berufe. Die oben berührte Oberlehrerinnenfrage ist zweifellos einer der am stärksten praktisch wirkenden Anlässe dafür geworden. Daneben aber wirken sehr energisch mit die geistigen Bedürfnisse der Mädchen selbst, bis in die konservativsten und in die reichsten Kreise hinein, die ernste geistige Nahrung und kräftigen Lebensinhalt, einen wirklichen verständnisvollen Zusammenhang mit der geistigen Kultur der Männerwelt ihrer Kreise verlangen. Drittens suchen die Mädchen, Frauen und Mütter aller Kreise der Gesellschaft danach, die erkannt haben, dafs sie zur rechten, einsichtsklaren Erfüllung ihrer sozialen, häuslichen und mütterlichen Pflichten einer ganz anders gründlichen Vorbereitung bedürfen, als die bisherigen Bildungsmöglichkeiten ihnen gewähren können. Es haben daher die verschiedenen Kreise der Mädchenschule neue Pläne ausgearbeitet, die nach den verschiedenen Gesichtspunkten dieser Kreise neue Wege zu höherer Bildung vorschlagen. Gemeinsam ist ihnen, dafs sie zum Ausbau wirklich höherer Bildung eine bedeutend verlängerte Schulzeit, meist 13 Jahre, verlangen. Doch gehen sie von sehr verschiedenen Prinzipien aus, wobei zugleich wahrzunehmen ist, dafs stets das Ringen um die richtige Mädchenbildung beeinflufst wird durch den Kampf der Geschlechter um die Schule.

Viele Freunde humanistischer Bildung und die Hauptvertreterinnen der sog. radikalen Frauenbewegung fordern als beste Einrichtung die gemeinsame Erziehung der Geschlechter. Es sei die leichteste Art, den Mädchen vollwertige Bildung zu verschaffen, die zugleich den Eintritt in alle öffentlichen Rechte des Mannes vorbereite für das weibliche Geschlecht. Sie finden es das allein Naturgemäfse, da die weibliche Psyche nach denselben Gesetzen geistige Nahrung verlange als die männliche, die ihr auch gerechterweise nicht vorenthalten werden dürfe. Sie versprechen sich zugleich eine sittliche Wirkung von diesem System, da durch das jugendliche Zusammenleben das Verhältnis der Geschlechter wieder natürlicher und gesunder werden müsse. Die Frage wird vielfach lebhaft diskutiert, hat aber in Deutschland in absehbarer Zeit keine Hoffnung auf günstige Lösung.

Die Hauptvertreterinnen der sog. bürgerlichen Frauenbewegung, voran der Vorstand des Allgemeinen deutschen Lehrerinnenvereins, schliefsen sich in der Theorie, dafs den Frauen nicht nur Vollwertiges, sondern auch Gleiches bei gleichen Methoden des Unterrichts geboten werden müsse, den vorigen an. Sie unterschätzen nicht, dafs auch die höhere Knabenbildung sehr reformbedürftig ist. Sie sind aber infolge der hartnäckigen Kämpfe um die notwendigsten Frauenrechte und vor allem infolge ihrer Erfahrungen bei der Oberlehrerinnenbildung mifstrauisch geworden, so dafs sie verlangen, dafs dann eben die Knabenbildung auf jeden Fall und nicht die Mädchenbildung neue Formen für höhere Schulbildung suchen und mit ihrer Einführung voraus gehen müsse. Angesichts der heutigen Kulturgewohnheiten wollen sie aber nicht gemeinsame Erziehung der Geschlechter, obwohl sie sie kaum fürchten würden, sondern sie haben nur eine gewisse Angleichung des Mädchenschulwesens an das Knabenschulwesen als Forderung gestellt. Sie haben in einem für 13 Schuljahre berechneten Lehrplan das System der Gabelung gewählt als den einfachsten Weg, zugleich eine ungehinderte, gleichwertige

Reifebildung für das Studium und eine vertiefte weibliche Allgemeinbildung für die zukünftigen Frauen und Mütter zu erhalten. Nach einem gemeinsamen Unterbau bis zum 7. Schuljahr soll sich die Schule in zwei Parallelgänge teilen, deren einer eine Art Realbildung ohne Latein mit Hinzunahme bestimmter praktischer Fächer für den Erfahrungskreis der zukünftigen Frau und Mutter, deren anderes aber real-gymnasiale event. auch gymnasiale Bildung vermittelt. Mit grofser Sachkenntnis und Umsicht ist dieser Plan ausgearbeitet, und er zeigt das deutliche Bestreben, zwar entschieden die überlebte Ansicht, als gäbe es männliche und weibliche Bildungsfächer, abzuweisen, dagegen den eigenartig weiblichen Lebensverhältnissen gerecht zu werden. Doch glaubt diese Gruppe, die wenig männliche Anhänger, aufser in grofsstädtischen Interessenten, haben dürfte, eine energische frühe Gabelung und damit die Entscheidung über den Bildungsgang des Mädchens vor dem 12., resp. 13. Lebensjahr um der Klarheit der Ziele willen nicht vermeiden zu können, wenn sie den Vergleich mit den männlichen Bildungszielen aushalten sollen. Es liegt in dem System zugleich die entschiedene Anerkennung, dafs der wissenschaftliche Gang mehr Vorbereitung auf das Studium und den gelehrten Beruf als eine allgemeine Vertiefung der Frauenbildung darstellen solle, wie es in der praktischen Wirklichkeit wohl auch sich gestalten dürfte. Das System garantiert den studierenden Frauen vor allem den unangefochtenen, methodisch sichern Weg zur vollwertigen Reifeprüfung, hat dagegen seine Bedenken für den Wert der allgemeinen Frauenbildung.

Die männlichen Freunde gründlicher Frauenbildung und sehr viele in der Schulpraxis stehende Frauen, besonders auch die mehr rechts stehenden Gruppen der evangelisch-kirchlichen und katholischen Frauenkreise, können darum dieses System nicht billigen. Auch sie lehnen jede Anpassung der Fächer und Methoden an weibliche Eigenart des geistigen Lebens durchaus ab und verlangen, nun endlich in Bezug auf Wissen und Arbeit ernst genommen zu werden. Auch sie verlangen darum ungehinderten Zugang zu allen Bildungswerten, an denen der männliche Geist sich Kraft holt. Allein sie wollen den ganz eigenartigen weiblichen Lebensverhältnissen in viel höherem Mafse Rechnung tragen, als die vorige Gruppe. Sie verwerfen darum die Gabelung vor Abschlusse der Mittelstufe (9.—10. Schuljahr) und fordern nur um der Gründlichkeit der Bildung willen die 4jährige Oberstufe. Sie würden also bereit sein, lieber einen 14jährigen Lehrgang anzunehmen, als auf diese 4jährige Oberstufe zu verzichten. Diese Oberstufe möge dann reichhaltig gegabelt werden in alle Bildungswege, die den Knaben offen stehen und geeignet sind, die Frauen auf die Aufgaben ihres Lebens vorzubereiten. Die Ausbildung der Lehrerinnen, bis jetzt so unglücklich verquickt mit der höheren Mädchenschule, liefse sich unschwer verbinden mit diesen wissenschaftlichen Bildungswegen und durch ein praktisches Seminarjahr abschliefsen. Einig ist diese Gruppe mit der vorigen also in der Betonung der Oberstufe, in der Forderung voller Reifeberechtigung als Abschlufs und auch in der Forderung, dafs zugleich an die Mittelstufe (bis zum 9.—10. Schuljahr) eine wirkliche praktische Frauenschule von 1—2 Jahren angegliedert werde für die Mädchen, die mit 15—16 Jahren ihre eigentliche Schulbildung abschliefsen mufsten.

Kompromisse zwischen diesen und den vorigen Methoden der Gabelung sind natürlich denkbar; die Wahrheit liegt ja meist in der Mitte.

Allen diesen Plänen steht nun ein Plan vieler Mädchenschulpädagogen gegenüber, der sich zwar ganz folgerichtig auf der bisherigen Mädchenschulart entwickelt hat, der aber kaum die Billigung irgend einer Frau finden dürfte, weil wir in ihm weder die genügende Bildungsfreiheit des Mädchens noch die genügende Bildungsgründlichkeit zu erblicken vermögen, deren wir bedürfen. Darüber kann uns die grofse Einmütigkeit dieser akademisch-pädagogischen Männerwelt nicht hinwegbringen, sondern sie beweist höchstens, wie sehr gerade in dieser Frage männliche Systeme der weiblichen Ergänzung bedürfen. Dieser Plan geht formal nicht von den Forderungen der Mädchenbildung, sondern von den Interessen der Mädchenschule aus, was sich

natürlich zum gröfsten Teil, aber doch nicht völlig deckt. Er fordert die geschlossene 10 klassige Mädchenschule als feste Grundlage. In der Mädchenschule soll der reale, grammatisch logische und der mathematische Unterricht verstärkt werden; Latein dagegen soll ausgeschlossen bleiben um der Einheitlichkeit des Lehrgangs willen. Auf diese geschlossene Anstalt, in der der Schwerpunkt auf dem deutschen Fach liegt, soll ein 3jähriger Oberbau folgen mit einem »Mädchenabiturium«, dessen Gleichwertigkeit zwar laut verkündet wird, das aber bei jedem Vergleich mit den drei männlichen Formen nur negative Werte zeigt. Es ist farbloser als alle drei, die den Schwerpunkt entweder entschieden auf die humanistischen, oder auf die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer, oder auf die Verschmelzung der antiken mit der modernen Bildung legen. Dies Mädchenabitur hat überhaupt keinen Schwerpunkt, sondern hat von allem etwas. Inwiefern das der weiblichen Eigenart entsprechen soll, vermag keine ernste Frau einzusehen. Man hat vorgeschlagen, darin eine deutsch-nationale Bildung zu sehen, wie sie der deutschen Frau gezieme. Als unterscheidendes Merkmal hier »national« zu setzen, wirft ein eigentümliches Licht auf die Knabenbildungsgänge, die ja dann schleunigst umgewandelt werden müfsten, denn der deutsche Mann als Träger des Staatslebens kann doch sicherlich der nationalen Bildung ebenso wenig entraten. Und es erinnert zugleich bedenklich an die alte Theorie des Gesinnungsunterrichtes nach dem Rezept des Nürnberger Trichters. Sämtlichen Frauen erscheint ein solcher Plan unsicher, minderwertig und unannehmbar und könnte ihnen nur aufgezwungen werden. Zudem stellt sich noch ein Bedenken ein. Das Interesse der studierenden Frau soll gewifs das Interesse der allgemeinen Frauenbildung nicht überwiegen. Allein, schafft man einen Oberbau, der zur Reifeberechtigung für die Universität führen soll, dann mufs er auch zum Betrieb der Universitäten passen, und daran wird die Gesundheit der weiblichen Allgemeinbildung nicht Schaden leiden. Vorausgesetzt, dafs der Staat nicht beabsichtigt, besondere Frauenuniversitäten zu schaffen, so kann wohl eine vierte äufsere Reifeberechtigung verliehen werden; aber die innere hängt einzig davon ab, ob die Bildung stimmt zu dem, was Vorlesungen und Seminarbetrieb auf den Universitäten vorauszusetzen gewöhnt sind. Das aber richtet sich nach den Knabenbildungsgängen und nach keinen andern. Wiederum würden wir, selbst wenn sich plötzlich Mittel dafür in einem geheimen Silberschatz fänden, die Frauenuniversitäten um beider Geschlechter willen sehr bedauern. Das ist nichts Gesundes. Sollte die deutsche Sittlichkeit so tief stehen, dafs sie durch die gemeinsame geistige Arbeit in dem Alter gefährdet würde? O weh dann, deutsches Volk! Solche Einrichtungen würden auch nicht eine neue Vereinigung der geistigen Welten beider Geschlechter, sondern direkt eine neue Trennung herbeiführen. Wer möchte das noch für uns schon so trennungslustige Deutsche wünschen? Auch für die speziell weibliche Fortbildung werden verschiedene Vorschläge gemacht und Ansätze sind vorhanden. H. Schmitt-Charlottenburg schlägt ein Zwischenjahr weiblicher Bildung zwischen Schule und Oberkursus vor zur Erholung, Sammlung und wirtschaftlich-mütterlichen Anleitung der Mädchen. Ein Fräulein von Kortzfleisch hat ausgezeichnete wirtschaftliche Frauenschulen auf dem Lande gegründet und möchte dort alle jungen Mädchen der besseren Stände ein »Meidejahr« abdienen sehen. Entsprechende Frauenschulen für die Stadt sind hier und da versucht in verschiedener Gestalt. Fast allgemein ist die Forderung, dafs es Anstalten, Kurse, geben möge, in denen jungen Mädchen Gelegenheit geboten wird, nach dem eigentlichen Schulbesuch sich in einzelnen Fächern und in hauswirtschaftlich-mütterlichen Kenntnissen in freierer Weise weiter zu bilden. Ihre Einrichtung wird keine Schwierigkeiten machen, wenn die Hauptschulfrage gelöst ist.

Jedermann sieht, wie schwer und verwirrt die Fragen einer richtigen Form für die harmonische Frauenbildung liegen. Gelöst aber müssen sie bald werden, sonst gleiten sie in einem Mafse in den Strudel der sozialen Kämpfe ein und werden zu einer so erbitterten Rechtsfrage der sich rechtlos fühlenden, bildungshungrigen, nach neuen Lebensformen suchenden Frau, dafs ich zum Schlufs als ernsteste Warnung

das Wort H. Langes setzen will: »Das aber mögen sich die deutschen Männer gesagt sein lassen: gehen die Frauen zur Sozialdemokratie über, so sind die Folgen für uns alle hundertmal bedenklicher, als wenn die Männer es tun.«

Literatur: H. Lange u. G. Bäumer, Handbuch der Frauenbewegung. III. Band. Der Stand der Frauenbildung in den Kulturländern. Berlin 1902. — J. Wychgram, Handbuch des höheren Mädchenschulwesens. Leipzig 1897. — Ders., Geschichte des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland und Frankreich. (Aus Schmid, Geschichte der Erziehung. Sonderausgabe.) Stuttgart 1901. — H. Schmitt, Frauenbewegung und Mädchenschulreform. 2 Bd. Berlin 1903. — H. Lange, Grundfragen der Mädchenschulreform. Ebenda 1903. — Dies., Entwicklung und Stand des höheren Mädchenschulwesens in Preufsen. Ebenda 1893. — Dies., Die höhere Mädchenschule und ihre Bestimmung. Ebenda 1888. — Sommer, Die öffentliche höhere Mädchenschule und ihre Gegnerin. Braunschweig 1888. — B. Gleim, Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts. Berlin 1810. — Kar. Rudolphi, Gemälde weiblicher Erziehung. Leipzig 1807. — M. Henschke, Die weibliche Jugend und die Aufgaben unserer Zeit. Ebenda 1902. — Dr. B. Gaster, Die moderne Frauenbewegung und die Reform des höheren Mädchenschulwesens. Wolfenbüttel 1904. — Dr. C. Schmidt, Die neue Frau. Grundrifs einer Erziehungsreform. Stuttgart, Berlin 1906. — H. Gaudig, Ein Fortbildungsjahr für die Schülerinnen der höheren Mädchenschule. Leipzig 1906. — Dr. W. Lüngen, Stadtschulrat, Fragen der Frauenbildung. Ebenda 1904. — D. Harnack, o. Professor, Die sittliche und soziale Bedeutung des modernen Bildungsstrebens. (Verhandlungen des 13. Evang. soz. Kongresses zu Dortmund 1902.) Göttingen 1902. — M. Martin, Die Frau als Gehilfin bei den sozialen Zeitaufgaben. Ebenda 1902. — Dies., Die höhere Mädchenschule in Deutschland. (Aus Natur und Geisteswelt.) Leipzig 1905. — Dies., Wahre Frauenbildung. (Weinel, Lebensfragen.) Tübingen 1905. — Dies., Die Psychologie der Frau. Leipzig 1904. — Dies., Lehrbuch der Mädchenerziehung. 1. Teil. Leipzig 1903. — Dies., Die weiblichen Bildungsbedürfnisse der Gegenwart. Berlin 1906. — Dr. L. Langemann, Die höh. Mädchenschule an einem Wendepunkt ihrer Geschichte. Kiel 1906. — Dr. R. Seeberg, o. Prof., Zur Frage nach der Reform der weiblichen Bildung. Aufsatz in »die Reformation«, Nr. 6. 11. Febr. 1906. — Ziele und Wege der höheren Mädchenbildung. Weimar 1892. — Verhandlungen der Generalversammlungen des Allg. Deutschen Lehrerinnenvereins, bes. von 1901, 1903, 1905. — Berichte der Hauptversammlungen des deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen. Bes. 1903, 1905. — »Frauenbildung«. Zeitschrift für die gesamten Interessen des weiblichen Unterrichtswesens. Herausgeg. von Prof. Wychgram. Leipzig. — »Die Frau«, Monatsschrift für das gesamte Frauenleben unserer Zeit. Herausgeg. von Hel. Lange. Berlin. — »Die Lehrerin in Schule und Haus.« Herausgeg. von Marie Loeper-Housselle. — »Die Mädchenschule«, herausgeg. von Hessel-Dörr. Bonn.

Schöneberg-Berlin. Marie Martin

Mädchengymnasien

1. Geschichtliche Entwicklung. 2. Die pädagogischen und schultechnischen Probleme. 3. Der gegenwärtige Stand.

1. Geschichtliche Entwicklung. Die Entwicklung der Mädchengymnasien in Deutschland ist aus einem zwiefachen Bedürfnis hervorgegangen, einmal aus der Notwendigkeit, den Frauen die Grundlage und die Berechtigung zum Besuche der Universität zu gewähren und andrerseits aus dem wachsenden Bedürfnis nach einer vertieften, zweckmäfsigeren, wertvolleren allgemeinen Frauenbildung. Die allerersten Anfänge zur Entstehung gymnasialer oder überhaupt höherer Lehranstalten für Mädchen gingen noch mehr aus diesem letzten als aus dem ersten Bedürfnis hervor, denn sie fallen in eine Zeit, wo in Deutschland noch keine Aussicht bestand, dafs Frauen als berechtigte Hörerinnen zur Universität und zu den auf akademischen Studien beruhenden Berufen zugelassen werden würden. Die erste Anstalt, die die Fächer der höheren Knabenschule für die Mädchenbildung fruchtbar zu machen suchte, waren die 1889 gegründeten, von der Unterzeichneten geleiteten Realkurse für Frauen in Berlin. Sie dienten, wie gesagt, keineswegs in erster Linie der Vorbereitung auf die Universität, sondern sie setzten sich folgende Ziele: 1. Schulung des logischen Denkens und jene intellektuelle Disziplin, die in der höheren Knabenschule vor allem durch Mathematik und Naturwissenschaften und durch alte Sprachen gegeben wird; 2. Anknüpfung an moderne Bildungsinteressen, vor allen Dingen die immer lebhafter erwachende Teilnahme der Frauen am öffentlichen Leben und seinen Aufgaben und schliefslich 3. die allgemeine Bildungsgrundlage für praktische — gewerbliche und kaufmännische — Berufe und, soweit das möglich war, für die Universität.

Soweit das Universitätsstudium in Betracht kam, konnte es sich damals nur um

die Vorbereitung für die Schweizer Maturität handeln, da die Zulassung zu einem Abiturientenexamen in Deutschland noch in weiter Ferne zu liegen schien. Der Lehrplan der Realkurse entsprach den gekennzeichneten Gesichtspunkten. Er war auf Schülerinnen berechnet, die die höhere Mädchenschule durchgemacht hatten. Im Vordergrunde standen Mathematik und Naturwissenschaften mit wöchentlich 8 Stunden, dazu kamen Latein, Geschichte und Volkswirtschaftslehre, Deutsch, Französisch und Englisch.

Die Dauer des Kursus betrug zwei Jahre. Innerhalb dieser Zeit war es natürlich nicht möglich, die Reife für die Schweizer Maturität zu erwerben. Aber es wurde doch so methodisch und mit solcher Konsequenz gearbeitet, dafs die Schülerinnen der Realkurse später nur noch eine kurze private Vorbereitung brauchten, um zu diesem Ziele zu gelangen. Allerdings waren es damals nur erst wenige, welche die in den Kursen genossene Bildung nach dieser Richtung hin fortsetzten; die meisten suchten weiter nichts als eine Vertiefung ihrer allgemeinen Bildung, und ein gröfserer Prozentsatz nahm nur an Einzelkursen teil.

Mittlerweile wurden auch in Deutschland die Aussichten für das Frauenstudium günstiger. Der badische Landtag war der erste, der die Petitionen der Frauenvereine um Zulassung zum Abiturium und zu den Universitäten wohlwollend aufnahm. 1892 überwies auch das preufsische Abgeordnetenhaus der Regierung eine Petition um Zulassung der Mädchen zum Maturitätsexamen zur Erwägung. Es bestand also die Aussicht, dafs die ordnungsmäfsig vorgebildeten Abiturientinnen event. in Preufsen zum Maturitätsexamen an einem Knabengymnasium zugelassen werden würden. Daraufhin beschlofs die Leiterin der Realkurse, diese Anstalt so umzugestalten, dafs sie zum Ziel des humanistischen Abituriums führen könnte. Das geschah im Oktober 1893. Für diese Umgestaltung und für die Einrichtung der neuen Anstalt war in erster Linie die Art des vorhandenen Bedürfnisses mafsgebend. Die Anstalt mufste den Bedingungen einer Übergangszeit in der Entwicklung des Frauenstudiums angepafst werden. Zu diesen Bedingungen gehörte vor allem der Umstand, dafs in einer Zeit, wo sich an das Frauenstudium noch keinerlei sichere Berufsaussichten knüpften, ja selbst die Frage der Zulassung zur Universität keineswegs endgültig beantwortet war, kaum anzunehmen war, dafs Eltern ihre Mädchen schon im schulpflichtigen Alter für einen gymnasialen Bildungsgang bestimmen würden. Tatsächlich vorhanden war aber, wie die Erfahrung der Realkurse gezeigt hatte, eine Anzahl von erwachsenen Mädchen, die aus eigenem Entschlufs sich dem Studium zuwenden wollten. Mit diesen erwachsenen Schülerinnen hatte die neue Anstalt vor allem zu rechnen. Es wurde deshalb der Unterbau der vollendeten höheren Mädchenschule, der ja bei diesen Schülerinnen einmal vorhanden war, wie bei den Realkursen zur Grundlage gemacht und darauf ein vierjähriger Kursus mit dem Ziel des humanistischen Abituriums begründet. Die Zahl der Stunden war verhältnismäfsig klein. Das hing zum Teil damit zusammen, dafs der Unterricht nur Nachmittags stattfinden konnte, zum Teil aber entsprach diese Einrichtung der Ansicht, dafs es bei erwachsenen Schülerinnen vor allem darauf ankäme, die eigne Arbeit zu leiten und zu kontrollieren und dafs deshalb bei geringerer Stundenzahl stärkeres Gewicht auf das Privatstudium zu legen sei. Die Zahl der Wochenstunden in einem Kursus betrug etwa 20—24. Am 29. März 1896 bestanden die ersten Schülerinnen der Gymnasialkurse das Abiturium am Königl. Luisengymnasium in Berlin. Ihre Leistungen waren nach einer Äufserung des Kultusministers im Abgeordnetenhause »reichlich so gut, zum Teil besser, als die der jungen Männer«. Ein halbes Jahr später als die Berliner Anstalt gegründet wurde, Ostern 1894, eröffnete der Allg. deutsche Frauenverein seine gleichfalls 4jährigen Kurse in Leipzig.

Von einem anderen Gesichtspunkte aus hatte der 1888 gegründete Frauenbildungsverein Reform (der jetzige Verein Frauenbildung-Frauenstudium) die Lösung der Gymnasialfrage in Angriff genommen. Dieser Verein ging von dem Gesichtspunkte aus, dafs es vor allem auf eine möglichst vollkommene Angleichung der Mädchenbildung an die der Knaben ankomme und dafs es gut sei, von vorn-

herein diesen Gesichtspunkt als den einzig ausschlaggebenden für die Einrichtung von Gymnasialanstalten für Mädchen zu berücksichtigen. Doch kam man aus praktischen Gründen von dem Gedanken zurück, volle Gymnasien von Sexta an für Mädchen zu begründen. Der Typus der höheren Knabenschule, der sich als für die Mädchen am leichtesten durchführbar erwies, war der des Reformgymnasiums. Auf dem Unterbau der sechs unteren Klassen der höheren Mädchenschule wurde ein sechsklassiger gymnasialer Lehrgang aufgebaut. Nach diesem Muster wurde, gleichfalls im Oktober 1893, das Karlsruher Mädchengymnasium begründet. Es trug, da es ja schon Schülerinnen im schulpflichtigen Alter aufnahm — mit 12 Jahren — einen durchaus schulmäfsigen Charakter, hatte auch bedeutend mehr wöchentliche Unterrichtsstunden als die Gymnasialkurse, da mit privater Arbeit natürlich nicht in dem Mafse gerechnet werden konnte. Der Lehrgang war im wesentlichen der eines Reformgymnasiums humanistischer Richtung. Die Anstalt hatte in erster Zeit unter ziemlich grofsen Schwierigkeiten zu leiden, die erst gehoben wurden, als die Stadt sie übernahm. Die ersten Abiturientinnen gelangten im Herbst 1899 zur Prüfung.

Diese beiden Typen, des Berliner und des Karlsruher Mädchengymnasiums, waren nun mafsgebend für die Gründung ähnlicher Anstalten. In Preufsen war zunächst nur für den einen, den Berliner Typus, die Möglichkeit vorhanden. Die Regierung nahm den Standpunkt ein, dafs die neuen Anstalten die bestehende höhere Mädchenschule nicht berühren und daher erst auf ihrer Grundlage aufgebaut werden dürften. Sie versagte einem von der Stadt Breslau geplanten sechsklassigen Mädchengymnasium im Jahre 1898 die Bestätigung, so dafs die Stadt sich zur Einrichtung vierklassiger Kurse entschliefsen mufste. In Hannover und Frankfurt ging es bei privaten Unternehmungen ebenso; man begnügte sich hier mit fünfklassigen auf die höhere Mädchenschule aufgebauten Kursen. Erst im Jahre 1903 gab die Regierung diesen Standpunkt auf und genehmigte die gleichzeitig von Charlottenburg und Schöneberg (Berlin) beantragten sechsklassigen nach dem Muster der Reformgymnasien bezw. Realgymnasien errichteten Kurse.

War in der ersten Zeit der Typus des humanistischen Gymnasiums für die Mädchengymnasien mafsgebend gewesen, so änderte sich das, als die Zulassung der Abiturienten der Realgymnasien zum medizinischen und juristischen Studium ausgesprochen wurde. Da, wie sich herausstellte, die grofse Mehrzahl der Mädchen Studien wählte, für die das Realgymnasium eine zweckentsprechendere oder doch gleichwertige Vorbereitung gewährte, und da sich andrerseits der realgymnasiale Lehrgang auf den Voraussetzungen der höheren Mädchenschule besser aufbauen liefs, so wurden die neu gegründeten Anstalten mehr und mehr nach dem Typus der Realgymnasien eingerichtet und eine Anzahl der älteren diesem Typus entsprechend umgestaltet.

2. Die pädagogischen und schultechnischen Probleme. Die Frage nach den Vorzügen bezw. den Nachteilen des vierklassigen Systems einerseits, des sechsklassigen andrerseits, die ursprünglich weniger eine prinzipielle als eine Frage des praktischen Bedürfnisses gewesen war, gewann prinzipiellen Charakter, als die Zahl der Mädchengymnasialanstalten und das Bedürfnis danach sich so vermehrte, dafs die Regierungen genötigt waren, in irgend einer Weise dazu Stellung zu nehmen. Es erhob sich die Frage, welcher Typus als der normale angesehen werden sollte. Hier gewann dann auch wieder der Zusammenhang zwischen den Fragen einer geeigneten Vorbildung der Mädchen für die Universität und denen nach einer Reform der höheren Mädchenbildung überhaupt eine sehr entschiedene Bedeutung. Aus dem Zusammenhang dieser Fragen ergaben sich die pädagogischen und schultechnischen Probleme für die Gestaltung der höheren Mädchenschule und der Mädchengymnasien. Auf der einen Seite, besonders von seiten der Direktoren der bestehenden höheren Mädchenschulen, wurde die Erhaltung der zehnklassigen höheren Mädchenschule als Unterbau der Gymnasialbildung als unbedingt wünschenswert hingestellt. Die Vorteile, die man mit der Erhaltung der höheren Mädchenschule als allgemeiner Bildungsanstalt für alle Schülerinnen ver-

knüpfte, lagen vor allem in folgenden Punkten: Erstens glaubt man, dafs das Alter von 12 oder 13 Jahren noch keine Entscheidung über die Begabung eines Mädchens für einen wissenschaftlichen Beruf zulasse und dafs man deshalb die Notwendigkeit einer solchen Entscheidung besser erst auf einen späteren Zeitpunkt feststelle; es sei sonst zu befürchten, dafs die Wahl des gymnasialen Lehrgangs als des in den Augen des Publikums vornehmeren vom Ehrgeiz und der Eitelkeit der Eltern diktiert werden würde und dafs auf diese Weise eine grofse Anzahl von Mädchen der höheren Mädchenschule entzogen und in einen für sie durchaus ungeeigneten Bildungsgang hineingedrängt werden würde. Zweitens fürchtete man eine Entwertung der höheren Mädchenschule nicht nur in den Augen des Publikums, sondern auch insofern, als sie durch das Mädchengymnasium, das neben ihr bestehen sollte, zu einer Anstalt zweiten Ranges herabgedrückt werden und dadurch die Möglichkeit, als höhere Schule anerkannt zu werden, ganz und gar verlieren würde. Es wurden also von dieser Seite die Gymnasialkurse, die ursprünglich nur aus der Anpassung an die vorhandenen Bedürfnisse hervorgingen, als die wünschenswerteste Normaleinrichtung für die Gymnasialbildung der Mädchen angesehen. Die preufsischen Mädchenschuldirektoren gingen aber noch einen Schritt weiter, um die Unzuträglichkeit einer im ganzen vierzehnjährigen Schulzeit (10 Jahre höhere Mädchenschule, 4 Jahre Gymnasialbildung) für die Mädchen zu beseitigen. Sie schlugen nämlich vor, diesen gymnasialen Oberbau dreijährig zu gestalten. Das wäre natürlich nur möglich, wenn man nicht nur darauf verzichtet, das Ziel des humanistischen Gymnasiums zu erreichen, sondern wenn man überhaupt davon absieht, ein dem männlichen Abiturium gleichartiges von den Mädchen zu verlangen. In einem dreijährigen Oberbau müfsten natürlich auch die realgymnasialen Ziele in Latein und Mathematik zurückgeschraubt werden; es würde sich also um eine vierte Form einer höheren Lehranstalt handeln, die neben die drei des Gymnasiums, des Realgymnasiums und der Oberrealschule zu treten hätte.

Den Vorzügen, die mit der Erhaltung der zehnklassigen höheren Mädchenschule als Unterbau der Gymnasialkurse zusammenhängen, stehen nun aber eine so grofse Zahl von Nachteilen gegenüber, dafs diese Vorzüge entschieden zu teuer erkauft werden würden. Die günstigen Erfolge der bestehenden vierklassigen Gymnasialkurse sind nur mit grofsen Vorbehalten zu Gunsten des vierklassigen als des Normalsystems auszunutzen. Ja, man kann sagen, sie würden in dem Mafse verschwinden, als das vierklassige System allgemein durchgeführt würde. Denn sie beruhen gerade darauf, dafs es sich bisher bei den vierklassigen Kursen um eine Ausnahmeeinrichtung handelte. Die vierklassigen Kurse arbeiteten in der ersten Zeit mit wenigen besonders begabten und durchaus reifen Schülerinnen; sie konnten ihre Aufgabe nur lösen, weil es ihnen möglich war, in ganz kleinen Klassen sich jeder einzelnen Schülerin anzupassen und so fast den Charakter des Privatunterrichtes anzunehmen. Die Berliner Gymnasialkurse machten, solange sie noch humanistisch waren, die Erfahrung, dafs in dem Mafse als der Zustrom der Schülerinnen anschwoll und die Klassen gröfser wurden, es schwieriger und schwieriger war, das Ziel innerhalb der vier Jahre zu erreichen, so dafs sie sich schon sehr bald zur Verlängerung des Kursus um ein halbes Jahr genötigt sahen. Andrerseits stellte sich heraus, dafs die Pensen der höheren Mädchenschule doch nicht in einer Weise durchgearbeitet waren, die es den Gymnasialkursen ermöglichte, damit als mit einer sicheren Grundlage zu rechnen, so dafs in Berlin verschiedentlich die Frage erwogen wurde, eine Vorklasse zu schaffen, die für die Zwecke der späteren Gymnasialbildung besser organisiert werden könnte, als die erste Klasse einer höheren Mädchenschule, die naturgemäfs ganz andere Ziele haben mufs. In schultechnischer und didaktischer Hinsicht bietet nun aber zweifellos das System der sechsklassigen Kurse im Vergleich zu dem der vierklassigen grofse Erleichterungen. Einmal ist ja durchaus nicht einzusehen, warum für die Mädchen, die das Ziel der höheren Knabenschule erreichen sollen, eine Einrichtung für wünschenswert und möglich gehalten wird, von der dasselbe in Bezug auf die Knaben

bisher noch nicht gilt. Wenn man es bei den Knaben für unerläfslich hält, dafs auf Grund des sechsklassigen Unterbaues doch noch mindestens sechs Jahre für den gymnasialen oder realgymnasialen Lehrgang übrig bleiben, so wird dasselbe für die Mädchen gelten. Es ist auch keine Frage, dafs die einheitliche Organisation, die Gruppierung aller Fächer um ein bestimmtes Bildungszentrum, sich innerhalb eines sechsklassigen Kursus zweckmäfsiger gestalten läfst, als in einem auf einem zehnjährigen ganz andersartigen Kursus aufgebauten vierjährigen System. Die beiden Ziele der höheren Mädchenbildung die Universitätsreife einerseits, die allgemeine Bildung andrerseits, die für die gebildete Frau der Gegenwart notwendig ist, diese beiden Ziele unterscheiden sich ihrem Wesen nach so weit voneinander, dafs es unmöglich erscheint, sie in einer einzigen Anstalt gleichzeitig zu erreichen. Aus der Abzweigung der Gymnasialbildung nach dem 6. bezw. 7. Schuljahre würde sich der Vorteil ergeben, dafs auch die andere Aufgabe der höheren Mädchenbildung, die im Interesse einer viel gröfseren Zahl von Mädchen liegt, zweckmäfsiger gelöst werden könnte. Der Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein hat deshalb in einem eingehend ausgeführten Plane einer Reformschule für Mädchen einem gemeinsamen Unterbau zwei je sechsklassige Systeme angegliedert, von denen das eine das Ziel des Realgymnasiums hat, das andere diejenigen Fächer umfafst, die einerseits den Bildungsinteressen der Zeit im allgemeinen, andrerseits den Aufgaben künftiger Hausfrauen und Mütter dienen.

Alle diese Erwägungen haben ihre Rolle gespielt, als die preufsische Regierung sich zu Anfang des Jahres 1906 entschlofs, der Weiterentwicklung der höheren Mädchenbildung durch neue Normalpläne die Richtung zu geben. Die Vorlage, die damals einer Konferenz von fachlich gebildeten Männern und Frauen und andern Vertretern der geistigen und politischen Interessen der Zeit unterbreitet wurde, macht den Versuch, an der in der zehnklassigen höheren Mädchenschule gewährten allgemeinen Bildung für alle Mädchen festzuhalten und doch zugleich eine vollwertige Gymnasialbildung zu sichern. Es wird deshalb Mathematik schon in die zehnklassige höhere Mädchenschule eingeführt und lateinischer Nebenunterricht während der beiden letzten Schuljahre für diejenigen Schülerinnen vorgesehen, die in den gymnasialen Lehrgang übergehen wollen. Auf die in dieser Weise umgestaltete und ausgestaltete höhere Mädchenschule, die den Namen Lyceum tragen soll, baut sich ein vierjähriges Oberlyceum, das sowohl nach der humanistischen und realgymnasialen, wie nach der Seite der Oberrealschule ausgebaut werden kann. Es wurde in der Konferenz, besonders von den daran beteiligten Frauen, auf den Hauptnachteil des Planes, die lange Dauer der Gesamtschulzeit, sehr energisch hingewiesen, und es ist zu hoffen, dafs bei der endgültigen Feststellung der Pläne, die zur Zeit der Abfassung dieses Artikels noch nicht erfolgt ist, diese Bedenken irgendwie Berücksichtigung finden werden. In Dresden hat man den vierzehnjährigen Lehrgang dadurch auf einen dreizehnjährigen reduziert, dafs man die Gymnasialbildung nicht auf das zehnte, sondern auf das neunte Schuljahr der höheren Mädchenschule aufpflanzt und demgemäfs den vorbereitenden fakultativen Lateinunterricht statt im 9. und 10. schon im 8. und 9. Schuljahre der höheren Mädchenschule eintreten läfst.

3. Der gegenwärtige Stand der Mädchengymnasien. Die bestehenden Mädchengymnasien, über die nachstehende Tabelle unterrichtet, sind zum Teil städtische, zum gröfseren Teile noch private Unternehmungen. Allgemeine Bestimmungen über die Einrichtung gymnasialer Anstalten bestehen aufser den in Preufsen in Vorbereitung befindlichen noch in keinem Bundesstaate. Die sechsklassigen Anstalten schliefsen sich durchgehend dem System des Reformgymnasiums an, während die vier- und fünfklassigen nur in den Zielen, aber naturgemäfs nicht im Aufbau des Lehrplans ihre Analogie in den entsprechenden höheren Knabenschulen haben. Die Konsequenz ist die, dafs die Anstalten bisher noch nicht mit dem Rechte der Entlassungsprüfung ausgestattet sind; ihre Schülerinnen legen die Prüfung an irgend einem Knabengymnasium ab. Hierin macht nur das Karlsruher Mädchengymnasium eine Ausnahme, das das Recht der Entlassungs-

prüfung besitzt. Es ist zu erwarten, dafs die preufsischen städtischen Mädchengymnasien Breslau, Charlottenburg, Schöneberg, Danzig dasselbe Recht bekommen werden, sobald sie die ersten Abiturientinnen stellen können. Die Anerkennung der Reifezeugnisse des Karlsruher Mädchengymnasiums hat einige Schwierigkeiten gehabt, ist aber jetzt in allen deutschen Bundesstaaten gewährleistet. In die folgende Tabelle sind die Ostern 1906 begründeten 6- bezw. 7klassigen städtischen Realgymnasien von Berlin und Danzig noch nicht aufgenommen.

Gymnasialanstalten für Mädchen in Deutschland Ostern 1906

Name der Anstalt	Jahr der Gründung	Subventioniert durch	Zahl der Jahreskurse	Vorausgesetzte Vorbildung	Zahl der bisher entlassenen Abiturientinnen
1. Realgymnasialkurse St. Ursula Aachen	1905	Orden der Calvarienberger Ursulinen	4	Höhere Mädchenschule	—
2. Realgymnasialkurse der höh. Mädchenschule in Baden-Baden	1897	Stadt Baden Staat	5	VI. Klasse der höheren Mädchenschule	Ziel ist die Reife für Prima
3. Realgymnasialkurse für Frauen Berlin	1893	Vereinigung zur Veranstaltung von Gymnasialkursen	4	Höhere Mädchenschule	92
4. Reform-Realgymnasium in Charlottenburg	1903	Stadt Charlottenburg	6	Reife für die III. Klasse der höh. Mädchenschule	—
5. Reform-Realgymnasium Schöneberg	1903	Stadt Schöneberg	6	Reife für die III. Klasse der höh. Mädchenschule	—
6. Realgymnasialkurse für Lehrerinnen Schöneberg	1905	Privatschule von Frl. Gensler	2	Lehrerinnenprüfung f. höh. u. mittl. Mädchenschule	—
7. Realgymnasialkurse Bonn	1905	Private	4	Höhere Mädchenschule	—
8. Städt. Realgymnasialkurse Breslau	1900	Stadt Breslau	4	Höhere Mädchenschule	20
9. Realgymnasialabteilung der Viktoriaschule Breslau	1904	Stadt Breslau	6	Mittelstufe der höheren Mädchenschule	—
10. Realgymnasialklassen Cassel	1904	Private	4	Höhere Mädchenschule	—
11. Gymnasialklassen Köln	1903	Verein Mädchengymnasium	6	Mittelstufe der höheren Mädchenschule	5
12. Realgymnasialklassen Dresden	1904	Private	5	Acht Klassen der höheren Mädchenschule	—
13. Realgymnasialklasse Elberfeld	1905	Private	4	Höhere Mädchenschule	—
14. Realgymnasialklasse Erfurt	1905	Private	4	Höhere Mädchenschule	—
15. Realgymnasialkurse Essen	1905	Private. Stadt Essen	6	Mittelstufe der höheren Mädchenschule	—
16. Realgymnasialkurse Frankfurt a. M.	1901	Verein Frauenbildung. Frauenstudium. Stadt	5	9klassige höhere Mädchenschule	8
17. Realgymnasialklassen Hamburg	1901	Private. Staat	5	Höhere Mädchenschule	8
18. Realgymnasialkurse Hannover	1899	Stadt	5	Höhere Mädchenschule	18
19. Realgymnasiale Abteilung der Carolinenschule Jena	1906	Private	6	Mittelstufe der höheren Mädchenschule	—

Name der Anstalt	Jahr der Gründung	Subventioniert durch	Zahl der Jahreskurse	Vorausgesetzte Vorbildung	Zahl der bisher entlassenen Abiturientinnen
20. Humanistisches Gymnasium Karlsruhe	1893	Stadt. Staat	6	Mittelstufe der höheren Mädchenschule (sieben Klassen)	36
21. Realgymnasialzirkel Königsberg	1898	Verein Frauenbildung. Frauenstudium. Private	6	Mittelstufe der höheren Mädchenschule	5
22. Gymnasialkurse Königsberg	1898	Verein Frauenwohl	4	Höhere Mädchenschule	12
23. Realgymnasialkurse Leipzig	1894	Allg. deutsch. Frauenverein Stadt	4	9klassige höhere Mädchenschule	37
24. Mädchenlyceum Magdeburg	1906	Stadt	4	9klassige höhere Mädchenschule	—
25. Oberrealschul-Abteilung der höh. Mädchenschule Mannheim	1901	Stadt	6	Mittelstufe der höheren Mädchenschule	—
26. Privat-Gymnasialkurse München	1900	Verein zur Gründung eines Mädchengymnasiums	4	Höhere Mädchenschule	15
27. Privat-Realgymnasialkurse Nürnberg	1903	Private	4	9klassige höhere Mädchenschule	—
28. Realgymnasialkurse Strafsburg	1904	Private	4	Höhere Mädchenschule	—
29. Humanistisches Gymnasium Stuttgart	1899	S. M. d. König, I. M. d. Königin. Private	6	Mittelstufe der höheren Mädchenschule	12
30. Realgymnasialkurse Würzburg	1906	Private	4	9klassige höhere Mädchenschule	—

Literatur: Handbuch der Frauenbewegung, herausgeg. von Helene Lange u. Gertrud Bäumer, Bd. III u. V. Berlin 1902 u. 1906. — Lexis, Unterrichtswesen im deutschen Reich. Bd. II. Berlin 1904. — Programme der betr. Anstalten. Jahresberichte des Vereins Frauenbildung — Frauenstudium. — Zeitschriften: Frauenbildung, herausgeg. von Wychgram. Leipzig. — Die Frau. herausgeg. von Helene Lange. Berlin.

Grunewald. Helene Lange.

Mädchenheime

1. Geschichtliches. 2. Einrichtung.

Unter diesem Namen, der schon seit einiger Zeit hier und da für Fabrikarbeiterinnenherbergen gebraucht wird, und den ich einmal auch (in Graz) für ein Mädchenpensionat angewandt fand, habe ich eine eigentümliche Form von Erziehungs- und Bildungsanstalten für Fabrikarbeiterinnen bezeichnet, die ich 1898 — damals als eine Zweigarbeit des Evang. Diakonievereins — begründet habe. Nur von diesen soll im folgenden die Rede sein.

1. Geschichtliches. Die Mühlentaler Aktien-Wollspinnerei in Dieringhausen in der Rheinprovinz hatte für eine von ihr eingerichtete Fabrikarbeiterinnenherberge 1898 eine Schwester des Ev. Diakonievereins von mir verlangt, die das Haus leiten sollte. Ich hatte ihr eine solche gesandt und kam nach Verlauf einiger Wochen dorthin, um mir das Arbeitsfeld und die bisherigen Erfolge anzusehen. Nun zeigte sich, dafs zwar gegen den vorhergehenden Zustand einiges besser geworden war. War nach der mir gewordenen Schilderung, bevor die Schwester einzog, noch alles, auch das Äufsere arg verwahrlost, Flur und Stuben, wie man mir sagte, so schmutzig, dafs man in den Schmutz hätte säen können, und die Saat wäre aufgegangen, so war in dieser Beziehung Wandel eingetreten. Das Haus war ziemlich sauber, und die Mädchen hingen auch einigermafsen an der Schwester. Aber die innere Verwahrlosung hatte nicht aufgehört. Eine Geburt hatte im Hause stattgefunden, worüber sich niemand wunderte, allabendlich, zumal des Sonnabends und Sonntags, zogen die Mädchen mit Burschen in die Schenken; manche kamen betrunken, andere wenigstens nicht rechtzeitig zurück. Am andern Morgen trotz

aller Lohnabzüge kein pünktliches Aufstehen und liederliche Arbeit. Dabei ging der Arbeitslohn ganz drauf; obwohl die Fabrik Sparsummen mit 5 % verzinste und noch besondere Sparprämien bezahlte, hatten von den etwa 40 Mädchen nur zwei 50 M gespart. Viele hatten gar nichts, manche nur Schulden. Das war die Lage, die ich bei meinem Besuche antraf. Man sagte mir geradezu, für das Haus, das als ein Segen für die Gegend gedacht war, wären drei Polizisten notwendig. In jener Gegend hatte früher die eingesessene Bevölkerung gern die Fabrikarbeit getan, weil dadurch der schmale Verdienst vom Ackerbau seine erwünschte Ergänzung bekam. Als die Fabrik vergröfsert wurde und die heimischen Arbeitskräfte nicht mehr ausreichten, hatte sie versucht, durch Ansiedlung von Familien sich Arbeitskräfte zu verschaffen, und da dies nicht ausreichte, jenes Arbeiterinnenheim eingerichtet, in das man teils vom Lande, teils durch Vermittlung von Agenten aus der Grofsstadt gewonnene Arbeiterinnen unterbrachte. Der Erfolg war ein nach jeder Richtung hin ungenügender gewesen; namentlich die grofsstädtischen, meist schon gründlich verdorbenen Mädchen übten einen geradezu entsittlichenden Einflufs aus, und die anständigen Leute vom Ort mochten nicht mehr in die Fabrik zur Arbeit gehen. So mufste ich eine junge Schar von Mädchen vor mir sehen, die nach menschlicher Voraussicht an Leib und Seele zu grunde zu gehen drohte.

Diese schwere Not liefs mich innerlich nicht los, und ich sann auf Abhülfe. Den Weg wiesen mir zwei andere, früher von mir geschaffene Organisationen, die sich recht gut bewährt hatten, die Töchterheime (s. d.), in welchen junge Mädchen gebildeter Stände nach Vollendung ihrer Schulzeit Erziehung, Fortbildung und Vorbereitung für den allgemeinen Frauenberuf der Gattin, Hausfrau und Mutter erhalten und der Evang. Diakonieverein (s. d.) mit seiner Schwesternschaft, die ihren Gliedern ideellen und materiellen Rückhalt bietet. Ich suchte das Wesentliche dieser beiden Organisationen auf die Insassen jener Arbeiterinnenherberge zu übertragen, die Herberge also zu einer Erziehungsanstalt umzugestalten und die Mädchen zu einer Genossenschaft zu vereinigen, die aus eigener Kraft an ihrer Selbstbildung und Erziehung arbeitet.

Dieser Gedanke fand bei der Fabrik, die in bezug auf das Arbeiterinnenpersonal in wirklicher Notlage war, und ebenso bei dem Ortspfarrer freudiges Entgegenkommen, wurde dagegen in einer Versammlung von für die Volkspflege interessierten Persönlichkeiten, die ich einberief, fast allgemein so sehr abgelehnt, dafs nur der dringende Notstand und die Überzeugung, dafs etwas dagegen wenigstens versucht werden müsse, neben der Hoffnung, dafs der im Töchterheim und Diakonieverein bewährte Gedanke doch auch hier seine Kraft bewähren würde, mir den Mut erhalten konnte, seine Verwirklichung zu versuchen. Es wurden Bedingungen aufgestellt, die im wesentlichen noch jetzt gelten. Eine geschickte Persönlichkeit wufste diese Gedanken zweckmäfsig zu verwirklichen; die verdorbenen Mädchen, die im Heim waren, fügten sich der neuen Ordnung der Dinge gröfstenteils nicht, dafür liefsen sich andere gewinnen, und mit der Zeit ist, was ich beabsichtigt hatte, in genügender Weise zur Durchführung gekommen. Ich selbst habe mich von der Arbeit schon seit einigen Jahren zurückgezogen und müfste gegen manches, was die jetzt als Trägerin des Gedankens auftretende Genossenschaft »Mädchenheime des Evang. Diakonievereins, e. G. m. b. H.« unternimmt, mich verwahren, und bedaure andrerseits, dafs nicht unwichtige praktische Gedanken in der Durchführung jetzt aufgegeben sind, namentlich die Auszeichnung der bewährten Mädchen, die nach meinem Plane allein die Genossenschaft bilden sollten, durch eine Schleife im Haar, die jetzt ohne Unterschied allen gewährt wird, und weiter die Gewähr für eine Ersparnissumme von 1000 M nach Ablauf einer 6 jährigen Zugehörigkeit zum Heim. Auch liegt es nicht in der Idee der Sache, sondern nur in äufseren Verhältnissen, dafs die Aufenthaltsdauer der Heimmädchen jetzt im allgemeinen drei Jahr nicht übersteigt, und dafs die Mädkeit grofsenteils nicht vom Heim schon in die Ehe treten, sondern erst in Dienst gehen, dafs es also weder gelingt, einen festen Arbeiterinnenstamm zu schaffen, noch den Arbeiterinnen so viel als Verdienst ihrer Fabrikarbeit mitzugeben, dafs sie sich

einen selbständigen kleinen Besitz damit beschaffen können. So ist das Mädchenheim in seiner heutigen Einrichtung nur ein Torso, und ich hoffe, dafs man einmal wieder auf die ursprüngliche Idee zurückgreifen und sie ganz zur Durchführung bringen wird in dem Umfange, dafs die Mädchen von einem gewissen Dienstalter an Mitglieder der Genossenschaft selbst werden können, und dafs ein Teil des Genossenschaftskapitals in Aktien der Fabrik angelegt wird, so dafs die Arbeiterinnen Mitbesitzerinnen der Fabrik werden. Im ganzen ist, soweit ich die Dinge beurteilen kann, der Gedanke der »genossenschaftlichen« Selbsterziehung nicht zur Durchführung gekommen, und die Einrichtung eine solche der »Fürsorge« geblieben. Das ist nach meiner Überzeugung ein Mangel, nicht in der Sache, sondern in den Personen begründet, und ist wohl die Hauptursache, dafs die Mädchenheime der genannten Genossenschaft nicht über die schon in den ersten Jahren erreichte Zahl von dreien hinausgekommen sind (in Dieringhausen, Hammerhaus bei Dieringhausen und Dahlhausen an der Wupper). Voraussichtlich wird der Verein Frauendienst, e. V. in Berlin-Zehlendorf mit neuer Kraft und neuen Mitteln versuchen, diese in sein Arbeitsgebiet fallende Arbeit im Sinne genossenschaftlicher Selbsterziehung zu lösen.

2. Einrichtung. (Aus dem Prospekt der Genossenschaft »Mädchenheime des Evang. Diakonievereins e. G. m. b. H.« in Dieringhausen.)

1. Die Mädchenheime bieten dem Arbeiterstand Gelegenheit, den Töchtern nach beendeter Schulzeit die noch fehlende Erziehung und Ausbildung zu geben, damit dieselben, sei es im Dienst, sei es als selbständige Hausfrauen, ihren Pflichten voll genügen können. Sie werden von der Genossenschaft »Mädchenheime des Evang. Diakonievereins, e. G. m. b. H.« unterhalten, von Schwestern des Ev. Diakonievereins geleitet, und stehen jedes unter Aufsicht eines ehrenamtlichen Kuratoriums. Die Heime sind keine blofsen Kost- und Logierhäuser, sondern Erziehungsanstalten und Mädchen-Fortbildungsschulen.

Aufser Heimat und Erziehung bieten sie jedem der Mädchen Gelegenheit zum Erwerb. Indem die jungen Mädchen in den neben den Heimen gelegenen Fabriken unter dem Schutz der Genossenschaft arbeiten, erwerben sie sich die Mittel für ihre Ausbildung und sämtlichen Unterhalt selbst und können noch Ersparnisse machen. In 5 Jahren des Bestehens der Heime sind bei einem durchschnittlichen Jahresbestand von 80 Heimmädchen insgesamt erspart worden ca. 18 000 M.

2. Ihr Arbeitslohn in den Fabriken beträgt für den Arbeitstag bei regelrechtem Geschäftsgang und regelmäfsiger Arbeitstätigkeit nicht unter M 1,10 im ersten, M 1,40 im zweiten und M 1,50 im dritten Jahr. Etwaige im ersten Jahr an die Mädchen gegebenen Vorlagen werden nach dreijährigem Aufenthalt im Heim erlassen.

3. Der Lohn wird von dem Vorstande der Genossenschaft verwaltet und mündelsicher zinstragend angelegt. Von demselben werden für jeden Tag durchschnittlich 85 Pf. abgezogen für Wohnung, Heizung, Beleuchtung, Wäsche usw.; ferner für volle Beköstigung, bestehend im ersten Frühstück (Kaffee und Weifsbrot), 2. Frühstück (Kaffee oder Milch und Butterbrot), Mittagessen (mindestens 3 mal wöchentlich Fleisch oder Eierspeisen, sonst Gemüse, Mehlspeisen), Vesper (Kaffee und Weifsbrot), Abendessen (warmes Abendbrot).

4. An dem im Heim gegebenen Unterrichte mufs jedes Mädchen teilnehmen. Derselbe ist bei dreijährigem Aufenthalte kostenlos. Er umfafst: a) Religion; b) Chorgesang; c) das Nötigste aus der Gesundheitslehre; d) hauswirtschaftliches Rechnen; e) Kochen von Hausmannskost; f) weibliche Handarbeiten (Stricken, Stopfen, Flicken, Hand- und Maschinennähen, Anfertigung von Hauskleidern); g) Instandhalten des Hauses, des Mobiliars und der Wäsche (Waschen, Bügeln).

Der Kursus dauert 3—4 Jahre, je nach Veranlagung der Mädchen. In kürzerer Zeit kann weder die genügende wirtschaftliche Ausbildung erreicht werden, da der Unterricht im ganzen nur abends stattfinden kann, noch die genügende Charakterfestigkeit. Der Austritt ist nach vorhergegangener 14tägiger Kündigung auch früher gestattet, jedoch werden in diesem Falle 20 M fürs Jahr angerechnet, als Anteil an den der Genossenschaft für den

Unterricht erwachsenen Kosten. Das angefangene Halbjahr wird voll gerechnet.

5. Besuche seitens Angehöriger sind, die grofsen Festtage ausgenommen, jederzeit gern gesehen, doch bedarf es einer dem Besuch einige Tage vorhergehenden schriftlichen Anfrage bei der Vorsteherin.

In Betreff der mitzubringenden Kleidung wolle man sich vor dem Eintritt des Mädchens in das Heim ebenfalls an die Vorsteherin wenden.

6. Aufnahmefähig sind unbescholtene, körperlich gesunde und geistig normale evangelische Mädchen, am besten gleich nach der Entlassung aus der Schule.

Meldungen sind an Herrn Pfarrer Mellinghoff in Dieringhausen (Rheinprovinz) zu richten unter Beifügung von Gesundheitsattest und Sittenzeugnis, ausgestellt vom Lehrer oder Pfarrer. Ferner ist das vom eintretenden Mädchen und seinem Vater oder Vormund unterschriebene endstehende Aufnahmegesuch einzureichen. Abmeldeschein und Arbeitsbuch (nicht Dienstbuch) sind beim Eintritt mitzubringen.

7. Durch den Eintritt in das Mädchenheim unterwirft sich das eintretende Mädchen selbst, sowie deren Vater oder Vormund, diesen allgemeinen Bestimmungen, sowie der Hausordnung der Heime und verzichtet auf jede Einrede gegen dieselben.

Berlin-Zehlendorf. F. Zimmer.

Mädchen-Schule, höhere

s. Mädchen-Erziehung

Mädchenschulwesen, mittleres

1. Das Mädchen des Mittelstandes in seinem späteren Wirkungskreise. 2. Aufgabe der Mädchen-Mittelschule. 3. Äufsere Verhältnisse.

1. Das Mädchen des Mittelstandes in seinem späteren Wirkungskreise. Bis in die siebziger Jahre des vorigen Jahrhunderts gab es, wo überhaupt gesonderte Mädchenanstalten bestanden, nur Schulen für die Mädchen des sog. werktätigen Volkes und höhere Mädchenschulen für die oberen Lebenskreise; die breite Mittelschicht zwischen den höher gebildeten Ständen und der auf die Volksschule angewiesenen Bevölkerungsklasse, also der sog. Mittelstand, entbehrte völlig der Gelegenheit, die Töchter ihren zukünftigen Verhältnissen entsprechend ausbilden zu lassen. Die Bildung, welche die höhere Mädchenschule darbot, entsprach den Lebensgewohnheiten des Mittelstandes nicht, ebensowenig die der Volksschule: die eine war zu hoch, die andere nicht ausreichend.

Diese Lücke auszufüllen, wurden im Anfang der siebziger Jahre des vorigen Jahrhunderts, als ein frischer Zug wie durch unser nationales Leben, so auch durch das Schulwesen ging, an vielen Orten unter verschiedener Benennung Mädchen-Mittelschulen ins Leben gerufen mit der ausgesprochenen Bestimmung, dafs in diesen Schulen die Bedürfnisse des sog. Mittelstandes mehr Berücksichtigung finden sollten, als dies sowohl in der Volksschule, wie auch in der höheren Mädchenschule der Fall sein kann.

Um nun zu erfahren, welche Stellung die Mädchen-Mittelschule zu den Schwesteranstalten einnehmen mufs, welches ihre besondere Aufgabe ist, der sie nicht untreu werden darf, wenn sie sich nicht selber aufgeben will, haben wir zunächst zu fragen, welche Aufgaben das Mädchen des Mittelstandes in seinem späteren Wirkungskreise voraussichtlich zu erfüllen hat.

Die naturgemäfse Stätte des weiblichen Lebens und Wirkens ist das Haus. In diesen anscheinend engen Kreis, der aber für die ganze Kultur eines Volkes, für Gemeinde- und Staatsleben von höchster Wichtigkeit ist, hat die Vorsehung die Frau gewiesen; dort soll sie als Leiterin des Hauswesens, als Gattin, als Mutter und Erzieherin der Kinder oder als helfende und unterstützende Kraft in dieser oder jener Stellung wirken, kurz, wenn nicht alles, so doch sehr vieles sein. Insbesondere fordert der Mittelstand von einer Frau, die ihrer Aufgabe gewachsen sein will, dafs sie als Leiterin des Hauses mit Liebe zu praktischer Tätigkeit und häuslichem Schaffen erfüllt und mit Sparsamkeit und Ordnungssinn, mit Pflichtgefühl und Aufopferungsfähigkeit ausgerüstet sei; als Gattin mufs sie verstehen, dem Manne das Familienleben angenehm zu machen, ihn an das Haus zu fesseln und seinem geistigen Ich eine verständnisvolle Genossin zu sein; als Mutter soll sie erziehend auf ihre Kinder

einwirken, — sie hat nicht nur mit Mutterliebe für deren leibliches Wohl zu sorgen, sondern auch der Seele eine sorgfältige Pflege angedeihen zu lassen; als Glied der Gesellschaft mufs sie auf der allgemeinen Kulturhöhe der Zeit stehen, erfüllt mit Interesse für alles Gute, Grofse und Schöne, ausgestattet mit Geschmack und mit jenem Liebreiz der Erscheinung und des Umganges, der einer harmonischen Entwicklung aller edlen Anlagen entquillt; als Staatsbürgerin endlich mufs sie teilnehmen an allem, was einem Volke Gutes, Edles, Hohes und Herrliches verliehen ist, einmal, weil nur dort die volle und rechte Häuslichkeit herrscht, wo die religiösen, politischen und sonstigen Interessen des nationalen Lebens in das Haus Eingang gefunden und in der ganzen Sitte des Hauses Ausdruck gewonnen haben, sodann aber auch, weil die Frau befähigt sein mufs, den Kindern Gemeinsinn, Vaterlandsliebe in die junge Brust zu pflanzen. Welch reicher Kreis des Schaffens und Wirkens im Inneren und Äufseren, grofs genug, um ein Menschenleben ganz auszufüllen, ihm volles Genüge zu verschaffen, aber auch ihm an Last und Mühe mehr als genug aufzuladen! Was die Frau innerhalb des Hauses von früh bis spät, in Küche und Keller, am Nähtisch, bei den Kindern, am Krankenbette usw. durch Fleifs und treue Fürsorge schafft, stellt sich in Wahrheit der Tätigkeit des Mannes ebenbürtig zur Seite. Was würde aus dem besten, noch so reich angelegten Menschenleben werden, wenn ihm Frauensorge, Frauenarbeit und Frauenliebe fehlten? Schon die Griechen des Altertums sagten: »Des Hauses Steuerruder ist ein gutes Weib.«

Und doch mufs die Frau des Mittelstandes unter Umständen eine noch viel schwerere Aufgabe lösen: sie mufs auch erwerbsfähig sein! Kommt es doch, insbesondere bei kleineren geschäftlichen Betrieben, häufig genug vor, dafs die Frau dem Manne bei der Führung seiner Korrespondenz und bei sonstigen mit dem Geschäfte im Zusammenhang stehenden Verrichtungen behilflich sein mufs. Und die heute noch beglückt und beglückend an des liebenden Gatten Seite wandelt, steht morgen vielleicht an dessen Bahre, und ihr erwächst nun oft die noch viel schwerere Aufgabe, für das Haus, dessen Verwalterin sie bisher nur war, nun auch noch die erwerbende Kraft zu werden. »Wir sind ja gern bereit,« so heifst es in der vortrefflichen Schrift von J. Tews: »Moderne Mädchenerziehung«, »unsere Gattinnen auf Händen zu tragen, so lange unsere Arme stark sind; aber wer wird nicht sehnlichst ein Weib zu besitzen wünschen, das in den Zeiten der Not mutig an seine Stelle tritt und Haus und Herd zu schützen und den Erkrankten oder vom Unglück Betroffenen aufzurichten weifs, auch mit der Tat. Wenn das der Fall ist, dann vereinigt die Not die Herzen noch fester miteinander, als die frohen Tage es vermochten, und aus der Asche des äufseren Glückes steigt die reinste Liebe verklärt gleich dem Phönix empor.« In guten Tagen das Haus verwalten und schmücken und mit dem Sonnenglanz alles Schönen erfüllen, in bösen Zeiten an des Mannes Stelle ans Steuer treten und in oft harter Arbeit die Familie auf der sozialen Stufe erhalten, die diese während der Vollkraft ihres Hauptes einnahm: das ist der wahre, umfassende Beruf der Frau des Mittelstandes.

Wie grofs ist endlich gerade in dem Mittelstande die Zahl derjenigen Frauen, die ihre ganze Lebenszeit ohne männliche Stütze durchs Leben gehen müssen und so vielfach auf den Erwerb angewiesen sind. Glücklicherweise findet die Frau denselben in den meisten Fällen in der Familie, wo sie als Gehilfin oder Stellvertreterin, als Tochter, Schwester oder Tante in tausend und aber tausend Fällen die Lücken ausfüllt, die immer wieder durch Krankheit und Tod entstehen; aber gar manche mufs doch auch aufserhalb der naturgemäfsen Stätte des weiblichen Wirkens das Brot erwerben und, was ebensoviel wert ist, sich eine ehrenvolle Stellung, ein selbständiges, unabhängiges Dasein zu verschaffen suchen. Das allbeliebte und viel mifsbrauchte Bild von der Eiche, an der liebevoll der Epheu sich emporrankt, hat seine Poesie in unseren Tagen eingebüfst: es fehlt die genügende Anzahl sicherer und starker Eichen in deutschen Landen. Dieses Loslösen der Frau vom Manne, diese Notwendigkeit, nicht blofs Blüte und Kranz, sondern selbstwirkender Faktor in der gewaltigen Arbeit unserer Zeit zu sein — es ist eine der

merkwürdigsten Erscheinungen unserer Zeit, die unter Umständen freilich für unsere Frauen auch von grofsem Segen sein kann; denn auch für die Frauen gilt das Wort, dafs die Arbeit nicht blofs Mittel, sondern auch Zweck unseres Lebens sein soll.

2. Aufgabe der Mädchen-Mittelschule. So stellt sich dem, der nüchternen Blickes das Leben anschaut, in der Gegenwart die Lage der Frau des Mittelstandes dar. Dafs für diese Aufgaben, welche heute an sie herantreten, die Volksschulbildung nicht ausreicht, liegt auf der Hand, so sehr wir auch die Erfolge zu schätzen wissen, welche durch die treue Arbeit ihrer Lehrer insbesondere in den wohlorganisierten Volksschulen der Städte erzielt werden. Wohl ist zuzugeben, dafs die alltäglichen Verrichtungen in der Stube und in der Küche, im Keller und auf dem Speicher auch die weniger gebildete Gattin besorgen kann; aber um den Haushalt zu beseelen, ihn mit dem Zauber edler Anmut und Würde zu umkleiden, dazu gehört eine gewisse Bildung, die sich mit den wichtigsten Gebieten des geistigen Lebens vertraut gemacht hat. Noch weniger genügt die durchschnittliche Volksschulbildung der Frau des Mittelstandes in ihrer Stellung als Gattin. Als Gattin soll sie die eigentliche Lebensgefährtin des Mannes sein, in Freud und Leid sich mit ihm aufs engste verbunden fühlen, ihn verstehen, ergänzen, geistig beglücken. Diese hohe Aufgabe kann die Frau des Mittelstandes aber nur dann erfüllen, wenn sie ihrem Manne, der ja in neuerer Zeit immer mehr sich seine Bildung auf einer höheren Lehranstalt erwirbt, geistig wenigstens einigermafsen ebenbürtig zur Seite steht. Noch wichtiger ist ein gutes Schulwissen für die Frau in ihrer Eigenschaft als Mutter. Fällt doch bei den heutigen Verhältnissen, wo der Vater durch den Kampf ums Dasein vielfach der Familie fast gänzlich entzogen wird, die Hauptlast und die Hauptverantwortung bei der Erziehung der Kinder ganz naturgemäfs der Mutter zu. Wie wichtig ist es, wenn dann die Bildung derselben ausreicht, auch das Schulleben ihrer Kinder zu verfolgen, von ihren Fortschritten Kenntnis zu nehmen, sie in ihren häuslichen Arbeiten beaufsichtigen, ja, wo es nötig ist, selbst unterstützen zu können. Und dafs eine gute Schulbildung der Erwerbstätigkeit der Frau sehr förderlich ist, liegt für den klar zu Tage, der mit uns die Ansicht vertritt, es sei gerade nicht nötig, dafs die Töchter unseres Mittelstandes, im Falle sie keine eheliche Versorgung gefunden haben, bei näheren oder entfernteren Verwandten oder in einem mehr untergeordneten Berufe ihr Unterkommen suchen, wenn sie nach ihren geistigen Gaben sich eine innerlich mehr befriedigende, auch ehrenvollere und selbst lohnendere Stellung zu schaffen imstande sind.

Reicht so die Volksschulbildung für die Töchter unseres Mittelstandes nicht aus, so ist anderseits die Bildung, welche die höhere Mädchenschule übermittelt, deshalb für das Mädchen nicht die richtige, weil diese Schule in ihrem Unterricht die Richtung auf das Praktische, auf die Vorbereitung für eine zukünftige Hausfrauen- oder gewerbliche Tätigkeit in Rücksicht auf ihre idealen Ziele erst in zweite Linie stellt; hier würde also das Mädchen des Mittelstandes eine Überbildung erhalten, wie dort in der Volksschule, wenn das Wort erlaubt ist, eine Unterbildung.

Somit hat sich aus unseren Ausführungen ergeben, dafs die Mädchen des Mittelstandes einer besonderen Schulanstalt bedürfen, die in vollem Umfange gerade die Bildungsbedürfnisse des Mittelstandes berücksichtigt und den Kindern eine spezifisch andere Vorbildung fürs Leben gibt, als es in dem Wesen der beiden Schwesteranstalten liegt, einer Schulanstalt, die daher letzteren gegenüber eine selbständige Stellung einnehmen mufs, kein Appendix weder der niederen noch der höheren Mädchenschule sein kann; eher könnte man noch die niedere Mädchenschule als eine Verengerung, die höhere als eine Erweiterung der Mädchen-Mittelschule ansehen, diese also als das gemeinsame Band, welches die organische Vereinigung der niederen und höheren Mädchenschule bildet. Und zweitens hat sich aus unseren Ausführungen als spezielle Aufgabe der Mädchen-Mittelschule herausgestellt, die Mädchen zur Verwaltung des Hauswesens und zur Teilnahme am Erwerbsleben vorzubereiten. Die Mädchen-Mittelschule mufs mit ihrem Lehrplan die richtige Mitte einhalten zwischen der für die Mädchen des Bürgerstandes unzuläng-

lichen Volksschulbildung und der mehr idealen Bildung der höheren Mädchenschule: zur praktisch denkenden, wirtschaftlich vorgebildeten Hausfrau und zu einer erwerbsfähigen Persönlichkeit soll das Mädchen aus dem Bürgerhause erzogen werden.

Diese Doppelaufgabe, in der man überhaupt das Wesen der modernen Mädchenbildung erblicken mufs, das Neue, das unsere Zeit von der Erziehung des weiblichen Geschlechtes fordert, kennzeichnet insbesondere das Wesen der Erziehung des Mädchens aus dem Mittelstande. Denn wer auch nur oberflächlich die grofse Frauenbewegung unserer Zeit verfolgt hat, der weifs, dafs dieselbe fast ausschliefslich den Mittelstand berührt. Damen der Aristokratie und jene, welche den oberen Klassen angehören, stehen ihr fern; für sie ist gesorgt, auch wenn sie nicht zur Ehe schreiten. Für die Frau des Arbeiters ist die moderne Frauenfrage ebenfalls nicht so brennend; nicht nur gelangen in diesen Kreisen die Mädchen fast ohne Ausnahme zur Ehe, die Frauen des Arbeiterstandes haben auch schon immer das — freilich vielfach traurige — Recht besessen, an der Seite ihres Mannes zu arbeiten und zu erwerben, wie sie andernfalls wenn sie sich nicht verheiraten, ihren bestimmten Arbeitskreis leicht finden. Also insbesondere den Mädchen aus dem Mittelstande ist die oben gekennzeichnete Bildung mit ihren Doppelzielen nötig; sie sind die eigentlichen Trägerinnen der Idee von der doppelten Aufgabe, welche die moderne Frauenbildung zu erfüllen hat, eine Bildung, die das Mädchen für das ganze, volle Leben ausrüstet, die es zu einer guten Hausfrau und zu einem erwerbsfähigen Gliede der Gesellschaft macht. Ein so erzogenes Mädchen kann aus dem Hause in das Berufsleben und aus diesem, der Werbung eines geliebten Mannes folgend, ins Haus zurücktreten, um hier als wahre Hausfrau zu schalten und zu walten.

Nachdem wir so die praktische Aufgabe der Mädchen-Mittelschule betont haben, eben weil durch sie für diese Anstalt das besondere Kennzeichen gegeben ist, können wir nun mit um so gröfserer Freudigkeit es aussprechen, dafs unsere Schule auch die ideale Seite der Erziehung mit aller Liebe und Hingebung zu pflegen berufen ist. Nichts liegt uns ferner, als die Hauswirtschaft oder die gewerbliche Tätigkeit in den Mittelpunkt des gesamten Mädchenunterrichtes stellen zu wollen. Über aller Ausbildung zur praktischen Tätigkeit steht die Entwicklung zur vollen Menschlichkeit beim Weibe sowohl wie beim Manne. »Leben heifst gewifs wirken und schaffen, sich und anderen zur Lust und zum Segen, aber auch — der Menschheit edles Bild in sich zur gottgewollten Vollendung bringen durch harmonische Entwicklung und Pflege aller schönen Anlagen des Leibes und der Seele, durch Teilnahme an allem, was gut, grofs und schön ist«.

Erziehen soll eben jede Schule, die nicht blofs Berufsschule ist, d. h. sie soll den ganzen Menschen umfassen: die religiös-sittliche sowohl wie die erkennende Seite, den Willen sowohl als auch das Gemüt. Es ist deshalb eine ernste Aufgabe der Mädchen-Mittelschule, in den Kindern Liebe zu Gott zu wecken, die geweckte Liebe ernstlich zu pflegen und alles zu meiden, was dem Zuge der Seele nach Gott hindernd in den Weg treten könnte. Daneben darf die nationale Ausbildung der Mädchen nicht vernachlässigt werden. Die Pflege nationalen Sinnes beim Unterricht in Geschichte und Geographie, Literatur und Gesang, sowie bei der Feier vaterländischer Gedenktage ist eine wichtige Aufgabe aller, die an der Mädchenbildung zu arbeiten berufen sind. Und wenn auch der praktische Beruf des Weibes in der Familie, namentlich auch der nicht selten an die Frau herantretende harte Kampf ums Dasein eine ebenso gründliche wie umfassende Schulung des Kopfes notwendig macht, so ist damit doch nicht ausgeschlossen, dafs der Schwerpunkt der Schulerziehung in der sorgsamen und liebevollen Pflege des Gemüts- und Gefühlslebens der heranwachsenden Mädchen ruhe. Diese Forderung erscheint um so notwendiger, als durch unsere Zeit ein scharfer Zug materialistischer Welt- und Lebensanschauung geht. In einer solchen Zeit tut namentlich den Frauen neben einer gediegenen praktischen auch eine sorgsam gepflegte ideale Bildung not, damit das Haus, die Familie der sichere Hort der guten Sitte und der edleren Tugenden des Herzens sei, damit die »Stürme des Lebens nicht auch die schützenden Mauern der Familie darnieder-

legen und hineindringen in den nur dem Frieden und der Ruhe gewidmeten Hafen.«

Darum keine Verkümmerung der idealen Ausbildung unserer Mädchen! In der Weite und Tiefe der Schulbildung werden wir kaum einen Unterschied zwischen Knaben- und Mädchenschulen zugeben können. Aber die Gleichwertigkeit bedingt keine Gleichartigkeit! Leider geht unsere Mädchenerziehung noch vielfach von dem falschen Grundsatze aus, der weibliche Geist sei gleichsam ein blasses Abbild des männlichen, statt in ihm den gleichen oft noch viel glühender leuchtenden Gottesfunken, anzuerkennen. Mann und Weib sind in ihrem leiblichen und seelischen Leben verschieden, und ebenso verschieden ist ihr Wirkungskreis. Beides bedingt einen verschiedenen Unterricht, für den Knaben einen solchen, in welchem der ideelle und materielle Lebensinhalt des Mannes in erster Linie hervortritt, bei den Mädchen einen solchen, in welchem weiblicher Geist und weiblicher Lebensberuf voll zur Geltung kommen.

Und so können wir nun, unsere Ausführungen zusammenfassend, aussprechen: Aufgabe der Mädchen-Mittelschule ist die harmonische Entwicklung der Naturanlagen des Mädchens unter steter und sorgfältiger Berücksichtigung seiner künftigen gesellschaftlichen Bestimmung, oder mit weniger allgemeinen Worten ausgedrückt: Aufgabe der Mädchen-Mittelschule ist es, an ihrem Teile dazu mitzuwirken, dafs aus den Töchtern unseres Mittelstandes gute Hausfrauen und erwerbsfähige Persönlichkeiten werden, und zwar auf dem Boden eines vollentwickelten Menschendaseins, dem von des Geistes und Gemütes Schöpfungen so wenig wie möglich entgeht, und dem des Körpers Gesundheit und Frische möglichst bewahrt bleibt.

Somit nimmt die Mädchen-Mittelschule eine wichtige Stelle in dem Organismus der Schule ein. Sie hat, um ihre Daseinsberechtigung nachzuweisen, nicht nötig, aus einem ihre Aufgabe mifsverstehenden Ehrgeiz in das Arbeitsgebiet derjenigen Anstalt hinüberzugreifen, von der sie sich abgezweigt hat: ihre eigenartige Aufgabe nimmt ihre Zeit und Kraft völlig in Anspruch!

Die Anzahl der Stunden, die zur Erreichung dieses Zieles für jeden Unterrichtsgegenstand in den einzelnen Klassen wöchentlich am zweckmäfsigsten ausgeworfen wird, weist die folgende Tabelle nach, die im Anschlufs an die für die höhere Mädchenschule vorgeschriebene Stundentafel aufgestellt ist: (S. Tab. S. 732.)

Wie die höhere Mädchenschule sich wahlfreie Lehrkurse wissenschaftlicher Art angliedert, so ist die Mädchen-Mittelschule berufen, falls nicht durch andere Veranstaltungen am Orte genügend dafür gesorgt ist, sog. Fachkurse einzuführen, die unmittelbar den Bedürfnissen des Lebens dienen, indem sie die weibliche Erwerbsfähigkeit erhöhen und fachgemäfse Vorbereitungen auf bestimmte Geschäftszweige bieten. Solche Kurse können der Weiterbildung in der französischen bezw. englischen Sprache dienen zu nutzbarer Verwendung im gewerblichen oder geschäftlichen Verkehr oder der Weiterbildung in der Buchführung, dem Maschinennähen und Kleidermachen, dem Zeichnen usw. Je nach den örtlichen Verhältnissen läfst sich dieses Programm noch mannigfach erweitern.

3. Äußere Verhältnisse. Wie schon aus der oben mitgeteilten Stundentabelle hervorgeht, halten wir für die Mädchen-Mittelschule einen neunjährigen Kursus für notwendig. Wenn auch das dem Mittelstande entstammende Mädchen bereits bei seinem Eintritt in die Schule unzweifelhaft geistig geförderter ist, als es im allgemeinen bei den Kindern der unteren Volksschichten der Fall zu sein pflegt, wenn auch die Anzahl der Schülerinnen in den einzelnen Klassen der Mittelschule nicht über 40 steigen darf, und wenn auch dem Mädchen der Mittelschule hinreichende Zeit zu häuslichen Arbeiten verbleibt, während die Volksschülerin meist schon von frühester Jugend an zu zeitraubenden häuslichen Verrichtungen, ja sogar oft zum Nebenverdienste angehalten werden mufs, so erlauben doch diese günstigen Umstände noch nicht, innerhalb 8 Jahre die Ziele so hoch zu stecken, wie es für die Bildung des Mädchens aus dem Mittelstande wünschenswert ist. Zu dem Zwecke mufs die Schulzeit um ein Jahr verlängert werden, so dafs die Mittelschülerin im Durchschnitt die Schule mit dem vollendeten 15. Lebensjahre verläfst. Dadurch wird ein Jahr gewonnen, in dem gewöhnlich bereits ein

Unterrichtsgegenstände	Unterstufe Klasse IX	VIII	VII	Mittelstufe Klasse VI	V	IV	Oberstufe Klasse III	II	I
I. Religionsunterricht									
1. Biblische Geschichte									
2. Katechismus }	3	3	3	3	3	3	2	2	2
3. Kirchenlied									
II. Sprachunterricht									
A. Deutscher Sprachunterricht									
1. Lesen und Literatur									
2. Rechtschreiben und Sprachlehre } .	9	11	11	8	6	6	6	6	6
3. Aufsatz und Schönschreiben									
B. Französischer bezw. englischer Sprachunterricht	—	—	—	5	5	5	4	4	4
III. Sachunterricht									
1. Geschichte				Heimatk. } 2	2	2	2	2	2
2. Erdkunde	Ansch. u. Gesang } 2	2	2		2	2	2	2	2
3. Naturkunde				2	2	2	3	3	3
IV. Zahl- und Formunterricht									
1. Gesang				1	1	1	2	2	2
2. Rechnen	3	3	3	3	3	3	3	3	3*)
3. Zeichnen	—	—	—	—	2	2	2	2	2
V. Turnen und Handarbeit									
1. Turnen	1	1	1	2	2	2	2	2	2
2. Handarbeiten	—	—	2	2	2	2	2	2	2
	18	20	22	28	30	30	30	30	30

lebendigeres Interesse, ein weiterer Blick, ein tieferes Verständnis und ein gröfserer sittlicher Ernst, der sehr wohl die Wichtigkeit der besseren Schulbildung zu würdigen beginnt, in der Schülerin erwacht und dadurch die Schularbeit ungemein fruchtbar machen kann.

Einen neunjährigen Kursus halten wir demnach für die Mittel-Mädchenschule durchaus geboten. Eine andere Frage ist, ob die Mädchen-Mittelschule auch aus neun aufsteigenden Klassen bestehen mufs oder ob auch eine geringere Klassenzahl ausreichend ist. Wo die einzelne Anstalt so besucht ist, dafs Parallelcöten gebildet werden müssen, die dann oben zu einer Klasse vereinigt werden können, oder wo das Interesse an der Ausbildung der Mädchen bei den Eltern so rege ist und die wirtschaftlichen Verhältnisse so günstig liegen, dafs Kinder, die während ihrer Schulzeit einmal nicht haben versetzt werden können, bis zum vollendeten 16. Lebensjahre die Schule besuchen, um auch die erste Klasse und damit zugleich das volle Ziel der Anstalt zu absolvieren, da sind jedenfalls 9 aufsteigende Klassen das natürlichste. Wenn aber diese günstigen Umstände nicht zutreffen, so ist es vorzuziehen, eine achtklassige Mittelschule einzurichten, in der bei sonst einjährigem Kursus die erste Klasse aus zwei Jahrgängen besteht: bei der Aufstellung des Lehrplans für die erste Klasse ist dann auf diejenigen Schülerinnen besonders Rücksicht zu nehmen, welche die oberste Klasse nur ein Jahr besuchen können, um auch diesen eine möglichst abgeschlossene Bildung mit ins Leben zu geben.

Eine andere, nicht minder wichtige und daher viel umstrittene Frage ist die, ob die Mittelschule, wie überhaupt alle diejenigen Anstalten, welche über die Ziele der Volksschule hinausgehen, ihre Schülerinnen sofort mit dem schulpflichtigen Alter aufnehmen sollen, oder erst dann, nachdem dieselben 3—4 Jahre die Volksschule besucht haben. Es würde uns hier zu weit führen, in die Erörterung der Gründe für und wider einzutreten; wir beschränken uns deshalb darauf, unsere persönliche Ansicht dahin auszusprechen, dafs wir allerdings es für wünschenswert halten, wenn alle Kinder bis zum 9. oder 10. Lebensjahre die Volksschule besuchen und erst

*) Mit Raumlehre und einfacher Buchführung.

dann in die höhere Schule übertreten. Freilich wird die Volksschule vielerorts eine andere Gestalt annehmen müssen, als sie heutigen Tages zeigt, wenn sie in ihren unteren Klassen den grundlegenden Unterricht für alle Schulen gewähren soll.

Das Lehrerkollegium der Mädchen-Mittelschule mufs aus Lehrern und Lehrerinnen zusammengesetzt sein. In Mädchenschulen, wo nur Lehrer oder nur Lehrerinnen wirken, sind die gröfsten Einseitigkeiten zu befürchten. Irgendwo haben wir das zutreffende Wort gelesen, dafs eine Mädchenschule, der die Lehrerinnen fehlen, einem Hause gleiche, wo die Mutter gestorben ist, während die Schule mit lauter Lehrerinnen an das Haus einer Witwe erinnere, das nur mit Töchtern gesegnet ist. Für Leiter wie Lehrer der Mädchen-Mittelschule wird im allgemeinen die seminarische Ausbildung die zweckentsprechendere sein, ohne dafs wir akademisch gebildete Lehrkräfte, sofern sie nicht die Mädchen-Mittelschule als letzten Rettungsanker betrachten, prinzipiell von ihr ausschliefsen möchten. Die vielfach ausgesprochene Ansicht, dafs wenigstens der Leiter akademische Bildung besitzen müsse, wird sich schwerlich mit vernünftigen Gründen stützen lassen.

Was endlich die Ressortverhältnisse anlangt, so dürfte es am zweckmäfsigsten sein, wenn die Mädchen-Mittelschule, wie es ja auch vielerorts schon der Fall ist, direkt der Regierung unterstellt ist.

Literatur: A. Dammann, Die deutsche Bürgerschule. 2. Aufl. Berlin 1876. — J. Grefsler, Moderne Mädchenbildung und die Frauenfrage (Heft 4 der »Pädagog. Zeit- und Streitfragen«, von J. Meyer). Wiesbaden 1891. — J. Tews, Moderne Mädchenerziehung (Heft 4 des »Pädagog. Magazins«, von Fr. Mann). Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). 2. Aufl. 1897. — L. Fleischner, Berufsbildung für Mädchen. Wien 1893. Die Literatur über die Mittelschule im allgemeinen s. unter dem Artikel »Mittelschule«.

Crefeld. Joh. Meyer.

Mager, Karl

1. Magers Leben und philosophischer Standpunkt. 2. Mager als pädagogischer Schriftsteller. 3. Versuch einer Würdigung der pädagogischen Leistungen Magers.

1. Magers Leben und philosophischer Standpunkt. Karl Mager wurde am 1. Jan. 1810 in Gräfrath bei Solingen als Sohn eines dortigen Privatmannes geboren. Seine erste Bildung empfing er in der Schule seines Heimatorts, dann auf dem Gymnasium zu Düsseldorf, wo er den Grund legte zu seinen ausgebreiteten sprachlichen Kenntnissen, zugleich aber auch in Mathematik vorzüglich gefördert wurde. 1828—1830 studierte er in Bonn Philologie und Philosophie, besuchte auch während dieser Zeit einmal die Lehranstalt Jacotots und ging dann auf drei Jahre nach Paris, wo er das auf dem Gymnasium vernachlässigte Studium der französischen Sprache und Literatur in einer Weise nachholte, dafs er sich eine völlige Herrschaft über diese Sprache erwarb und bereits in den nächsten Jahren ein gröfseres Werk über die Geschichte der französischen Nationalliteratur zu verfassen im stande war. Von Paris begab sich Mager nach Berlin, bekleidete auf kurze Zeit eine Hauslehrerstelle in Mecklenburg und machte, nach Berlin zurückgekehrt, die Bekanntschaft Alexanders von Humboldt, der ihn 1835 auf eine naturwissenschaftliche Reise nach Rufsland mitnahm. Bald nach der Rückkehr erhielt er eine Lehrstelle an dem unter der trefflichen Leitung des Direktors Spilleke stehenden Friedrich-Wilhelm-Gymnasiums zu Berlin. Die in der preufsischen Hauptstadt angeknüpfte Verbindung mit Diesterweg, »mit dem er 1836 und 1837 manchen lieben langen Abend über Unterricht sprach« (Mager, »Über eine zweckmäfsige Weise usw.«, S. 22), wurde die Ursache, dafs er für dessen Wegweiser die Abhandlung »Über den Unterricht in fremden Sprachen« verfafste. 1837 folgte er einem Rufe nach Genf als Professor der deutschen Sprache am dortigen Collége. Die ihn nach den verschiedensten Seiten anregende und fördernde Wirksamkeit in Genf wurde durch ein sich einstellendes Nervenleiden und durch das Verlangen unterbrochen, seine Kräfte dem deutschen Vaterlande ausschliefslich zu widmen. Er legte sein Amt nieder und begab sich nach Württemberg, wo er abwechselnd in Stuttgart und Cannstadt lebte, eifrig mit literarischen Arbeiten beschäftigt. So erschien 1840 eines seiner Hauptwerke, »Die deutsche Bürgerschule. Schreiben an einen Staatsmann« (s. u.). In demselben Jahre fand auch der schon 1836

gefaſste Plan der Herausgabe einer pädagogischen Zeitschrift seine Verwirklichung. Es erschien die »Pädagogische Revue« (s. d. Art.). Ferner fällt in diese Zeit die Herausgabe eines »Französischen Lesebuchs« und des »Deutschen Elementarwerkes«. Schon jetzt hatte sich Magers Name einen guten Klang erworben, was unter anderem dadurch zum äuſseren Ausdruck kam, daſs ihm der Fürst von Schwarzburg-Sondershausen den Titel »Educationsrat« verlieh. Von 1841—1844 bekleidete er die Stelle eines Professors der französischen Sprache und Literatur an der Kantonsschule zu Aarau. In diese Zeit fällt die Herausgabe einer französischen Chrestomathie. 1844 lieſs er sich in Zürich als Privatmann nieder und lebte hier ganz seiner literarischen Tätigkeit, der er sich um so sorgloser hingeben konnte, als er infolge seiner Verheiratung auch materiell unabhängig gestellt war. In Zürich verfaſste er zwei seiner wichtigsten Werke, »Einrichtung und Unterrichtsplan eines Bürgergymnasiums« und »Die genetische Methode«, arbeitete das »Lesebuch zur Encyklopädie« aus und lieferte zahlreiche Abhandlungen und Rezensionen für die Revue. 1847 machte er eine Reise nach Norddeutschland und besuchte dabei in Gotha die Versammlung der Reallehrer. Auf dieser Versammlung befanden sich auch der Oberbürgermeister, die beiden Stadtältesten und der Spezialephorus von Eisenach, die Mager einluden, auf der Rückreise die Eisenacher Realschule in Augenschein zu nehmen und ihnen seine Meinung über sie zu sagen. Mager folgte der Einladung, und bald darauf wählte ihn der Stadtrat zum Direktor der Eisenacher Real- und der ersten Bürgerschule, welches Amt er Ostern 1848 antrat. Bezeichnet somit dieses Jahr einen Wendepunkt in Magers äuſserer Lebensstellung, so ist es von noch viel eingreifenderem Einfluſs auf seine Gemütsrichtung geworden. Die Ereignisse des genannten Jahres wirkten so niederschlagend auf ihn, daſs er völlig mutlos wurde und sich »unfähig« fühlte, »seine bisherige pädagogisch - politische Tätigkeit fortzusetzen« (Revue, XX. Bd., S. 179). Er legte die Redaktion der Revue nieder und schloſs damit seine pädagogische Schriftstellerei im wesentlichen ab. Wie er die Eisenacher Realschule seinen Ideen gemäſs einzurichten, doch gleichzeitig auch den bestehenden Verhältnissen Rechnung zu tragen wuſste, davon zeugen seine Programme. Die zwei obersten Klassen der ersten Bürgerschule erweiterte er mit Zustimmung des Staatsministeriums zu einer sog. Sekundarschule, die auch künftigen Schullehrern die allgemeine Schulbildung geben sollte (s. u.). Da einige Angelegenheiten nicht in Magers Sinne erledigt wurden, und weil seine Kränklichkeit, ein Rückenmarksleiden, bedenklich zunahm, erbat er 1851 seine Entlassung, die er Ostern 1852 erhielt, blieb hierauf noch einige Jahre in Eisenach und begab sich 1854 nach Dresden, 1856 nach Wiesbaden, wo er 1858 starb. Dies die Umrisse seines äuſseren Lebens.

Die interessanteste Seite in Magers innerer Entwicklung ist unstreitig die durch verschiedene Umstände herbeigeführte Befreiung von dem Bannkreis des Hegelianismus und die im Laufe der Jahre immer deutlicher hervortretende Beeinflussung durch Herbart. Nachdem Mager bei den französischen Philosophen und Materialisten, bei Spinoza, Fichte, Schelling und Schleiermacher keine Befriedigung gefunden hatte, kam er zu Hegel, dessen Philosophie »in ihrer schönen Totalität« den tiefsten Eindruck auf ihn machte und ihm »auf die ganze natürliche und sittliche Welt, besonders auch auf die nicht weniger verworrene Welt des Selbstbewuſstseins den vollen Strom des reinsten Lichtes warf« (Vorwort zur 3. Abteilung des 2. Bandes der »Gesch. der franz. Nationalliteratur«). Und so lassen denn auch sein erstes Hauptwerk, »Die Bürgerschule«, sowie die Aufsätze der Revue aus den Jahren 1840 und 1841 überall Hegelsche Gedanken erkennen, ja, Mager spricht es an einer Stelle (R. II, S. 238) geradezu aus, es verstehe sich von selbst, daſs alles, was er schreibe, in Hegels Weltanschauung wurzele. Trotzdem hatte sich, als er dieses schrieb, bereits der Anfang einer Wandlung vollzogen. Den äuſseren Anlaſs dazu bot seine Übersiedelung nach Genf, wodurch er »dem narkotischen Einfluſs einer Societät (an die Hegelschen Kreise in Berlin ist zu denken), deren sämtliche Mitglieder dasselbe dachten und sagten, entrückt« wurde

(R. VI, S. 21). Den inneren Anstofs aber, sich Hegel zu entfremden, erhielt Mager durch pädagogische Erwägungen. Schon 1840 bei Beurteilung der von Rosenkranz herausgegebenen philosophischen Propädeutik Hegels (R. I, S. 209 ff.) tadelt er Hegel, dafs er die heuristische Methode verwerfe, die doch für eine Schul-Anthropologie die einzig passende sei. 1841 sagt er den Hegelianern, die sich mit Pädagogik und Didaktik beschäftigen, dafs sie so lange sehr wenig leisten werden, als sie nicht an Pestalozzi anknüpfen (R. II, S. 251). 1843 äufsert er (R. VI, S. 21), dafs es ihm mit Hegel wie mit Becker ergangen sei: er könne dem Philosophen und dem Grammatiker nicht genug für das danken, was er durch sie gewonnen, nur habe er bei ihnen nicht stehen bleiben können. 1845 wirft er der Hegelschen Geschichte der Philosophie vor (R. X, S. 420), dafs in ihr der Fatalismus und das Recht des Stärkeren auf den Thron erhoben, das Individuum um seine Selbständigkeit und Verantwortlichkeit gebracht und zu einem verschwindenden Tropfen in dem Strome des Weltgeistes degradiert werde usw., und 1848 scheut er sich nicht, von »Hegelscher Tollheit« zu reden (R. XIX, S. 369) und sein Bedauern darüber auszusprechen, dafs ihm einst die Hegelschen »Abscheulichkeiten« aufgenötigt worden seien (R. XVIII, S. 74 ff.). Was ihn so gegen Hegel aufbrachte, das war aufser dem Gesagten vor allem Hegels Lehre von dem »omnipotenten Staate« und die Früchte, die diese Lehre in Preufsen gezeitigt hatte. Dem gegenüber mufste er freilich bei Herbart ganz andere Befriedigung finden. Geht man in der Revue den Spuren nach, wo sich zuerst der gewaltige Eindruck, den Herbart auf Mager machte, deutlich zeigt, so stöfst man auf das Jahr 1842, das dem Jahre folgte, wo Herbarts Umrifs pädagogischer Vorlesungen erschien. Mager widmete dem Werke in der Revue (1842, IV, S. 297 ff.) eine längere Besprechung, in der er es trotz mancher Ausstellungen doch ein »wahres Lehrerbrevier« nennt und schliefslich ausruft: »Wenn nur die pädagogischen Parteien sich diese wenigen Paragraphen (§ 35—39) zu Gemüte führen wollten, was wäre nicht damit gewonnen!« Von jetzt ab ist Mager sichtlich bemüht, sich mit Herbart in Übereinstimmung zu setzen. Sein reifstes Werk, »Die genetische Methode«, citiert Herbart auffällig häufig, und in seinem »Lesebuche zur Encyklopädie« hat er über Ethik und Psychologie nur Herbart und seine Schule reden lassen, »weil Ethik und Psychologie dermalen nur hier oder nirgends zu lernen« seien (R. XVI, S. 413). Dafs er sich Herbart nicht völlig anschlofs, daran hinderten ihn einige Ausstellungen an dessen Philosophie, über die er sich in der »Genetischen Methode« S. 158 und 159 kurz ausspricht. Auch tadelt er, wie Langbein Revue 1858, XXXXIX, S. 349 berichtet, an Herbart, dafs er, obwohl er die Ethik der Gesellschaft vortrefflich gekannt habe, doch die Arten der Gesellschaft nicht gehörig unterschieden und den Begriff der bürgerlichen Gesellschaft im Gegensatz zur politischen gar nicht gehabt habe. So bietet uns denn Magers philosophische Entwicklung den Anblick eines Geistes, der sich nach einigen Irrfahrten einem grofsen Philosophen völlig verschreibt, sich dann ebenso entschieden von ihm lossagt und einem anderen Gestirne zuwendet. Aber dieses zweite Zuwenden ist kein vollständiges Aufgehen. Auch Herbart gegenüber wahrt er sich eine freiere Stellung und das Recht der Kritik.

Es ist selbstverständlich, dafs mit Magers Lossage von Hegel auch eine Lossage von »Hegels Christentum« verbunden war (vergl. R. XVI, S. 106 ff.). Was nun Magers eigene Stellung zur Religion anlangt, so ist dafür entscheidend sein Satz (Revue XVI, S. 118 ff.), »dafs dasjenige, was uns jemand als seine Anschauung des Göttlichen darbietet, die Kritik der Ethik aushalte.« Diese Probe schien ihm weder die Schellingsche Religionsphilosophie noch der Schleiermachersche und Hegelsche Pantheismus zu bestehen. Das Christentum ist zwar, wie Mager in der Neujahrsbetrachtung zum VI. Bande der R. (1843) ausführt, die vollkommenste Religion, aber es ist zu unterscheiden zwischen dem »christlichen Faktum«, wie es seit 1800 Jahren in der Geschichte vorliegt und sich noch gegenwärtig in allen Kreisen des Lebens wirksam zeigt und von jedem erfahren werden kann, und den Theorien über dieses Faktum, den Dogmatiken. Diese letzteren sind dem Wechsel unter-

worfen und können daher nicht für eine erschöpfende Erklärung des Faktums gelten. Was aber ist dieses Faktum selbst? Mager rechnet dazu weder die Wunder der Evangelien, noch die Ceremonien wie die Taufe, sondern die Erkenntnis des Gegensatzes von Geist und Fleisch in der menschlichen Natur, die Erkenntnis, dafs das Leben im Geiste das wahre Leben ist, die Erkenntnis der Notwendigkeit der Wiedergeburt, die Erkenntnis, dafs Gott ein Geist ist, die Erkenntnis, dafs die Menschheit solidarisch verbunden ist, die Forderung der Selbstverleugnung, der Feindesliebe usw. Man sieht, wie sehr sich Mager für seine Person von jedem Pietismus und gläubigen Kirchentum entfernt. Damit ist jedoch nicht gesagt, dafs er ein Feind der Konfessionskirchen als solcher sei. Verhafst ist ihm nur jede Art von Zwang in religiösen Dingen, vor allem das »Staatskirchentum«. Die Kirche ist ihm ein Verein von Individuen, denn nur das Individuum könne Religion haben. Daher müsse den religiös-geeinten Vereinen die gemeinschaftliche Darstellung ihrer Religion selbst überlassen bleiben. »Wie entschieden«, sagt er Revue XII, S. XI, »der im Catechismus romanus oder in den lutherischen und reformierten Bekenntnisschriften niedergelegte Glaube nicht mein Glaube ist, so hindert mich das nicht, gegen die Jesuiten der Kultur und die Aufklärungsmänner für die römischen Jesuiten und die sog. Finsterlinge Partei zu nehmen, so oft und so lange diesen dasjenige streitig gemacht wird, worauf ich selber für mich Anspruch mache: das gemeine Recht. Das aber wird ihnen heutzutage verweigert, und hätten unsere Liberalen und Lichtfreunde die Macht, so würden sie dieselbe ganz auf die nämliche Weise mifsbrauchen, mit welcher ihre Gegner sie in früheren Zeiten mifsbraucht haben, und vielleicht würde der Fanatismus der Negation noch fürchterlicher sein, als der Fanatismus der Positiven je gewesen ist.« Magers Ideal (vergl. besonders seinen Aufsatz »Die streitende Schule« R. VII, S. 193—224) ist eine Landeskirche, die für die religiösen Bedürfnisse der Majorität der Staatsbürger in der Weise zu sorgen hat, dafs die Lehre der Kirche mit der fortschreitenden Wissenschaft, der Kultus mit der fortschreitenden Kultur in Übereinstimmung bleibe. Sie soll neben dem Landesschulwesen stehen und ebensowenig, wie dieses eine kodifizierte Pädagogik und Didaktik hat, eine kodifizierte Dogmatik haben, sondern nur das eine festhalten, dafs sie Christum als denjenigen verehrt, durch welchen die Menschheit die höchste Stufe der religiösen Entwicklung erreicht hat. Neben der Landeskirche jedoch hat der Staat die Konfessionskirchen zu dulden, allerdings von jedem seiner Bürger zu fordern, dafs er einer im Lande autorisierten Kirchengemeinschaft angehöre. Die Duldung aber habe ein Ende, sobald es sich um atheistische und religionsfeindliche Bestrebungen handle. Denn der Glaube an Gott sei der erste Satz der Konstitution aller menschlichen Gesellschaft. Eine gebildete Gesellschaft könne es nicht verträglich mit ihrer Ehre halten, in ihrem Schofs Gott ungestraft leugnen zu lassen. Und so rechnet es sich Mager auch zur Ehre an, dafs er von Anfang an auf der Seite derer gestanden habe, die einen Mann wie Bruno Bauer aus der theologischen Fakultät, ja überhaupt aus einer Stelle im öffentlichen Dienste entfernt wissen wollten. Mancherlei Angriffen von rechts und links gegenüber, die Mager bei seinen mit grofser Offenheit ausgesprochenen religiösen Ansichten erfuhr, tröstet er sich mit dem Spruche: »In meines Vaters Hause sind viele Wohnungen.«

2. Mager als pädagogischer Schriftsteller. Sieht man von einigen Jugendversuchen Magers, von seinem Briefe an eine Dame über die Hegelsche Philosophie (1837) und von seinen mehr literarisch-historisches Interesse beanspruchenden Werken über die französische Literatur ab, so bewegen sich seine Schriften, Aufsätze und Rezensionen fast ausschliefslich auf pädagogischem Gebiete. Über alles von ihm Geschriebene auch nur andeutungsweise zu berichten, würde den diesem Artikel zugewiesenen Raum weit überschreiten. Wir beschränken uns auf die selbständig erschienenen Schriften.

1. »Die deutsche Bürgerschule«, Stuttgart 1840 (mit einleitenden Bemerkungen über Magers Leben und philosophische Entwicklung, die Veranlassung zur Abfassung der Schrift, die weitere Entwicklung auf dem Gebiete des Realschulwesens usw.

neu herausgegeben von Eberhardt, Langensalza 1888). Die Veranlassung zur Abfassung der »Bürgerschule« boten Mager zwei Erzeugnisse des Münchener Hofrats Dr. Thiersch, nämlich ein gröſseres Werk »Über den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts« und eine auf der Philologenversammlung zu Mannheim 1839 gehaltene Rede »Über die humanistische und realistische Richtung«. Die »Bürgerschule« besteht zu einem groſsen Teile in einer heftigen Abwehr der in diesen Schriften niedergelegten Ansichten, gleichzeitig aber stellt sie in geistreicher Weise ein selbständiges Gedankengebäude auf, dessen Umrisse folgende sind: Nachdem in der Einleitung die Pädagogik als »Theorie der Kulturerwerbung« bestimmt worden ist, sucht der 1. Abschnitt den Nachweis zu führen, daſs das Bedürfnis derjenigen befriedigt werden müsse, die zwischen dem sog. Volke und den Gelehrten mitten inne stehen, nämlich der »Gebildeten« (Volksschullehrer, Apotheker, Wund- und Tierärzte, gröſsere Landwirte, Forstmänner, Kaufleute, Mechaniker, Künstler usw.). Die Anstalt zur Befriedigung dieses Bedürfnisses ist die Bürgerschule, die sich in 6 Klassen (vom 10. bis 16. Lebensjahre) der Elementarschule anschlieſst. Der 2. Abschnitt, »Organisation der Bürgerschule«, verlangt, daſs die Anstalt teils aus Staats-, teils aus städtischen Mitteln unterhalten werde, und stellt als Unterrichtsfächer auf: Sprachunterricht (Deutsch, Französisch und Englisch), Literaturunterricht, Geschichtsunterricht, Mathematik, Physik, Organik (Geographie, Geognosie und Mineralogie, Botanik, Zoologie), Gesang, Zeichnen, Religion, Grundzüge der Psychologie, Logik und Moral, Gymnastik. Der 3. Abschnitt, »Von der Methode«, unterscheidet bei der Jugendbildung im allgemeinen eine »elementarische« und eine »wissenschaftliche« Stufe und dementsprechend zwei Methoden: die »Elementarmethode«, die hauptsächlich auf Erwerbung von Anschauungen ausgeht, und die »dogmatische«, die sich hauptsächlich mit der Vorstellung und der Verknüpfung von Vorstellungen durch Urteilen und Schlieſsen beschäftigt. Auf die beiden unteren Klassen der Bürgerschule gehört elementarischer, auf die übrigen wissenschaftlicher Unterricht. Dann folgen methodische Auseinandersetzungen über die einzelnen Unterrichtsfächer der Bürgerschule: Der Sprach- und Literaturunterricht hat eine »propädeutische« Stufe (bei 10 bis 13jährigen), eine »grammatisch-literarische (bei 13—15jährigen) und eine »rhetorisch-literarhistorische« (bei 15- bis 17jährigen Schülern). Beim Geschichtsunterricht ist in den unteren Klassen biographisch zu verfahren, in den mittleren sind Fakta zum Zentrum zu machen, so daſs sich die Menschen um sie gruppieren, wobei historische Chrestomathien gute Dienste tun, in den oberen Klassen empfiehlt sich die Vertiefung der jungen Leute in einige wenige Spezialgeschichten, der sich die »Statistik« anschlieſst, d. i. die Beschreibung desjenigen Staates, dem der Schüler angehört. In der Mathematik hat die Bürgerschule ihre Schüler etwas stärker zu machen als das Gymnasium die seinen. Unbrauchbar für den geometrischen Unterricht ist die Beweismethode des Euklid, weil sie nur im einzelnen überzeugt, aber nicht im ganzen, und der Natur des Menschen Gewalt antut. Vielmehr eignet sich für den mathematischen Unterricht eine Verbindung der räsonnierenden Methode, bei der man stets auf den letzten Grund der Sache zurückgeht, mit der problematischen, bei der man nicht nötig hat, das Resultat voraus zu wissen, sondern erst mittelst richtiger Schlüsse darauf geführt wird. Im physisch-chemischen Unterrichte (nur in den zwei oberen Klassen) muſs man sich auf die Phänomene beschränken, doch mit Hervorhebung derjenigen physikalischen Prozesse, die Beziehungen zur Industrie haben. Der Unterricht in der Organik muſs auf Anschauung basiert werden. Bei dem in etwa 25 Lektionen zu erteilenden Unterricht in der Moral würde man damit anfangen, die Schüler an die verschiedenen Pflichten in den verschiedenen Lebenslagen zu erinnern, dann würde man zu den Gründen übergehen, die uns bestimmen müssen, moralisch zu handeln. So käme man zu den verschiedenen Moralprinzipien, aus denen dann weiter geschlossen werde. Eine groſse Stütze würde dieser Unterricht in dem finden, was die Schüler von deutschen, französischen und englischen Schriftstellern gelesen. Im 4. Abschnitt werden als Gründe für den »Nutzen« der Bürgerschule ange-

führt, dafs durch sie bei allen Bürgern der Sinn des Staates geweckt, begründet und gebildet, dafs das produktivste aller Kapitalien, die Intelligenz, gemehrt werde, dafs der Staat an den Spezialschulen nicht mehr Lehrer der allgemeinen Wissenschaften anzustellen brauche, dafs die Gymnasien entlastet und ein höchst bedeutender Einflufs auf die Sittlichkeit der Bürger ausgeübt werde. Der 5. Abschnitt nennt als die beiden »Haupthindernisse«, die sich dem Aufblühen der Bürgerschulen entgegenstellen, den Mangel an geeigneten Lehrern und die weit verbreiteten verworrenen Vorstellungen über die Bürgerschule. Der 6. Abschnitt endlich bezeichnet als »Gegner und falsche Freunde des Bürgerschulwesens« das pädagogische Juste-Milieu, den Humanismus und den Realismus, wobei als Vertreter des »traditionalistischen Humanismus« mit seiner unberechtigten Scheidung zwischen »Idealien und Realien« und »seinem historischen Aberglauben« der oben genannte Thiersch hingestellt wird.

2. Als eine Ergänzung zur »Bürgerschule« ist zu betrachten »Einrichtung und Unterrichtsplan eines Bürger-Gymnasiums«, Bellevue bei Constanz 1845 (aus dem X. Bande der Revue besonders abgedruckt). Über den Inhalt findet sich das Nötige bei Eberhardt a. a. O., S. XXVII—XXXV. Bemerkt sei nur, dafs Mager hier (S. 1) den Namen »Bürgerschule«, weil in Norddeutschland viele Städte ihre Volksschulen als Bürgerschulen bezeichneten, durch den Namen »Bürger-Gymnasium« ersetzt wissen will, dafs er (S. 2) meint, es handle sich jetzt nicht mehr um Sein oder Nichtsein der Bürger-Gymnasien, sondern nur noch darum, wie man diese Anstalten zweckmäfsig einzurichten habe, dafs er, weil der kleinere Bürger meist nicht in der Lage sei, seinem Sohne die gesamte Bildung des Bürger-Gymnasiums zu teil werden zu lassen, eine Art Abschlufs nach Absolvierung der Tertia vorschlägt, und dafs er hier eine weit eingehendere Anweisung über den Betrieb der einzelnen Unterrichtsfächer gibt. Als besondere Unterrichtsfächer nimmt er jetzt das Schönschreiben mit auf und in den mathematischen und naturkundlichen Fächern eine »Encyklopädie der auf Anwendung der Mathematik und Naturkunde gegründeten Berufe«; Latein verlangt er als fakultativen Unterrichtsgegenstand für diejenigen Schüler der drei oberen Klassen, die nicht zeichnen, dem Geschichtsunterricht weist er einen weit gröfseren Umfang an, und für den Religionsunterricht will er drei wöchentliche Stunden, von denen aber zwei durch den sonntäglichen Schülergottesdienst ausgefüllt werden sollen. Die Schrift ist aufserdem bemerkenswert, weil sie deutlich die inzwischen erfolgte Beeinflussung Magers durch Herbart zeigt.

3. »Die modernen Humanitätsstudien«. 1. Heft: »Die moderne Philologie und die deutschen Schulen«, Stuttgart 1840 (aus der Revue von 1840 abgedruckt). 2. Heft: »Über Wesen, Einrichtung und pädagogische Bedeutung des schulmäfsigen Studiums der neueren Sprachen und Literaturen und die Mittel, ihm aufzuhelfen«, Zürich 1843. 3. Heft: »Die genetische Methode des schulmäfsigen Unterrichts in fremden Sprachen und Literaturen nebst Darstellung und Beurteilung der analytischen und synthetischen Methoden«, Zürich 1846. Das 1. Heft untersucht in einem ersten Teile das Wesen der Philologie. »Philologie ist dieses, ein Volk oder einen Kreis von Völkern in der Allseitigkeit ihrer Existenz bis auf den Grund ihrer Seele erforscht zu haben.« Der Philolog mufs als Polyhistor mit der Sprach-, Staats- und Kulturwissenschaft, als Philosoph mit den philosophischen Wissenschaften vertraut und als Künstler der poetischen und prosaischen Kunstform in der Sprache des Volkes seiner Wahl mächtig sein. Doch das alles dient dem Philologen nur als Mittel. Das eigentliche Geschäft der Philologie, die entweder klassische oder orientalische oder moderne, letztere wieder germanische, romanische oder slavische ist, besteht in Kritik, Exegese, Theorie der Dichtkunst und Beredsamkeit. In einem zweiten Teile wird zunächst der gegenwärtige Zustand des Schulunterrichts in neueren Sprachen sowohl hinsichtlich der Grammatik als der Methode einer herben Kritik unterzogen und sodann das, was der Verfasser nach beiden Richtungen hin für das Bessere hält, dargelegt. Da diese Erörterungen im wesentlichen im 3. Heft wiederkehren, so können sie hier übergangen werden. Der Hauptinhalt des 2. Heftes entspricht insofern nicht vollständig dem Titel, als er wesentlich von

dem schulmäfsigen Sprach- und Literaturstudium überhaupt, nicht blofs von dem der neueren Sprachen handelt. Der Verfasser gesteht in dem Vorworte zum 3. Heft, dafs er bei dem für das 2. Heft gewählten Titel eine »Kriegslist« angewendet habe, er habe auf das gröfsere Publikum wirken wollen und daher auf dessen Bereitwilligkeit spekuliert, Auseinandersetzungen über den Wert des Unterrichts in neueren Sprachen zu lesen. So setzt er denn, nachdem der Begriff »Bildung« festgestellt und einige der herrschenden Einseitigkeiten im Bildungswesen (Humanismus, Realismus, Zunftgeist usw.) dargelegt worden sind, in dem Hauptteil auseinander, was der schulmäfsige Sprach- und Literaturunterricht für theoretische und praktische Bildung leisten mufs. Das Ergebnis spricht sich in folgendem Schema aus. Jener Unterricht hat zu geben:

A. Für theoretische Bildung, und zwar:

I. Für philomathische Bildung: 1. Kenntnis der betr. Sprache und Literatur als solcher: a) Sprache: α) Grammatik; β) Onomatik; b) Literatur: α) Theorie der Literatur; β) Geschichte der Literatur; 2. Kenntnis der betr. Nation in der Allseitigkeit ihrer Existenz; 3. Sonstiges Wissen natürlichen, sittlichen und göttlichen Inhalts.

II. Für philosophische Bildung: 1. Eine Vorbereitung zum Studium der Logik; 2. Gewandtheit im logischen Denken; 3. Einen Beitrag zum System der Begriffe: metaphysische Grundlagen.

III. Für philologische Bildung: 1. Die Kunst des Verstehens; 2. Die Sprachkunst: a) Die blofse Technik; b) Die Kunst, zweckmäfsig zu reden und zu schreiben; 3. Die Fähigkeit zur Kritik des Fremden und des Eigenen.

B. Für praktische Bildung, und zwar: I. Einen Beitrag zur ästhetischen Bildung; II. Einen Beitrag zur ethischen Bildung; III. Einen Beitrag zur religiösen Bildung.

Dieses Ergebnis ist »die allgemeine Thesis«, die an der französischen Sprache im besonderen erwiesen wird. Der Schlufs handelt von den Mitteln, wie dem schulmäfsigen Studium der neueren Sprachen und Literaturen aufzuhelfen sei. Das könne geschehen durch eine andere Vorbildung der Lehrer (Gymnasial- und Universitätsstudium, Reisen, Stipendien, Probejahr, pädagogische Seminare, Examen) und durch eine andere Regelung ihrer amtlichen Verhältnisse (Fachlehrer für obere Klassen, Gleichstellung der Lehrer der neueren Sprachen in Rang und Gehalt mit den anderen Lehrern). Auf die Methode hat sich das 2. Heft nicht eingelassen, das ist der Hauptgegenstand des 3., der »genetischen Methode«, einer Schrift, die als Magers reifstes Werk gilt und deshalb etwas ausführlicher zu betrachten ist. Die Schrift ist die dritte, aber von 52 auf 426 Seiten angeschwollene Bearbeitung der 1838 in Diesterwegs Wegweiser erschienenen Abhandlung »Über den Unterricht in fremden Sprachen«. Während das 2. Heft sich an das gröfsere Publikum wendet, ist das 3. ausschliefslich für Lehrer bestimmt. (Dafs das Buch kein Inhaltsverzeichnis hat, erklärt Mager R. XV, S. 104 ff. wiederum für eine Kriegslist: Er wollte »die Lehrer nötigen, das Buch entweder gar nicht oder ganz zu lesen«). Der erste Teil handelt A. Von der analytischen und synthetischen Methode. B. Von den Bedingungen und Vorläufern der genetischen Methode. C. Von der genetischen Methode. A. »Rein analytisch« ist ein Sprachunterricht, bei dem man entweder den Schüler in das Land schickt, wo die Sprache gesprochen wird, und ihn so lange da läfst, bis er sie versteht, oder die fremde Sprache aus irgendeinem Texte mit oder ohne Hilfe einer Übersetzung studiert. »Rein synthetisch« ist ein botanischer Unterricht, bei dem begonnen wird I. mit Gefäfs- oder Blütenpflanzen, 1. Klasse Dikotyledonen, 1. Zunft Angiospermae, 1. Ordnung Araliaceae, 1. Genus Aralia usw. Rein synthetisch ist ferner die Euklideische Methode. Eine »konfuse Verbindung« beider Methoden fand im Mittelalter statt, als man das Lateinische aus lateinisch geschriebenen Grammatiken lehrte. »Überwiegend synthetisch« ist das Verfahren der »Grammatisten«, deren es drei Arten gibt: diejenigen, die zum einzigen Zweck des Sprachstudiums das fari posse machen, diejenigen, denen, wie Niethammer, die formale Bildung das Schiboleth ist, und die »Zünftigen«, die zu viel lehren. Aufserdem kann man unterscheiden Grammatisten der strengeren Observanz (Hottenrot, Litzinger usw.) und der laxeren (Meidinger). »Überwiegend analytisch« ist die Interlinear-

methode, deren Hauptvertreter Hamilton und Jacotot sind. Eine reflektierte Vereinigung von Analysis und Synthesis versuchten Debonale, Schaffer, Kühner, Grotefend, Seidenstücker, Ruthard u. a. B. Als Vorläufer der genetischen Methode sind vor allem zu nennen Ratich, obwohl seine allgemeinen didaktischen Grundsätze zum Teil anders formuliert werden müssen und bei ihm die Analyse eine geraume Zeit ohne alle Synthese bleibt, Comenius, der den grammatischen Stoff in Quantitätskurse zerfällte, auch einen Anfang von Methode in das Lernen des Wortschatzes brachte, und Pestalozzi, der die genetische Methode erst möglich gemacht hat, indem er die Anschauung als das Fundament alles Unterrichts erfand, die wahren Elemente suchen lehrte und zeigte, wie man einen Lehrstoff so ordnen müsse, dafs in jeder Übung ein Moment hervortritt, um dessentwillen die Übung gemacht wird. C. Die genetische Methode der Wissenschaft, zu der weder Herbart mit seiner Methode der Beziehungen noch Hegel mit seiner dialektischen Methode gelangt sind, ist diejenige Entwicklung des Gedankens, welche die Entwicklung des Seins, das erkannt werden soll, schrittweise begleitet und getreu spiegelt, so dafs beide Gebiete sich decken und Spinozas Wort »Ordo et connexio idearum idem est ac ordo et connexio rerum« wahr wird. Die Methode des schulmäfsigen Unterrichts kann noch nicht durchgreifend genetisch sein, weil viele Wissenschaften bis jetzt selbst noch nicht zum genetischen System gekommen sind. Aufserdem entsteht der Methode des schulmäfsigen Unterrichts die Schwierigkeit, dafs auf die jeweilige Stufe der psychologischen Entwicklung der Schüler und auf ihre künftige Berufsgattung Rücksicht genommen werden mufs. Diese Schwierigkeit läfst sich lösen durch Unterscheidung einer »propädeutischen« Stufe (bis zum 13. oder 14. Jahre) und einer »dogmatischen«. Bei der propädeutischen ist der Unterricht analytisch, indem die Gegenstände der Anschauung analysiert werden, aber zugleich synthetisch, indem der Lehrer bei jedem neuen Gegenstande die Analyse zuerst vornimmt und indem er die ausgewählten Elemente in derjenigen Folge vorführt, die für den Schüler die leichteste und das Prinzip des Fortschreitens in der Sache darlegende ist. Auf der dogmatischen Stufe müssen die aus der Wissenschaft herausgeschnittenen Stücke so behandelt werden, dafs der Schüler die Sache in ihren Gründen einsieht und den Geist der Untersuchung empfängt. Ferner mufs hier der Unterricht im Gegensatz zu dem objektiv wissenschaftlichen System den Charakter eines auf psychologisch-pädagogischen Rücksichten beruhenden »Schulsystems« annehmen. Nun folgt der Abschnitt über die genetische Methode des schulmäfsigen Unterrichts in fremden Sprachen. Nachdem der Verfasser als Nachtrag zum 2. Hefte einige sachliche Forderungen an die Lektüre besprochen und den dem Unterricht in fremden Sprachen vorausgehenden Muttersprachunterricht kurz gestreift hat, stellt er die Grundsätze zusammen, die der propädeutischen und der dogmatischen Stufe gemeinsam sind: Gleiches grammatisches System für die verschiedenen Sprachen, Überwindung der ärgsten Schwierigkeiten der ersten fremden Sprache vor Beginn der zweiten, schulmäfsige Vergleichung der fremden Sprachen unter sich, immanentes Wiederholen, Memorieren im Dienste der Lektüre, der Grammatik, der Onomatik und der Praxis. Grundsätze für die propädeutische Stufe allein sind: Ausgangspunkt für den Unterricht mufs die Anschauung sein, und zwar für den Anfang weder ein Text noch ein Wort, sondern ein Satz. Die Anschauungen müssen planmäfsig geordnet sein, so dafs keine Wort- oder Satzform auftritt, die erst später erklärt wird, ein zusammengesetztes Wort erst dann vorkommt, wenn das Stammwort, eine abgeleitete Bedeutung erst dann, wenn die ursprüngliche da gewesen ist. Der Anschauungen müssen so viele sein, dafs das Allgemeine sich dem Geiste des Schülers stark einprägt. Ist das geschehen, dann beginnt das Übersetzen von deutschen Sätzen, in denen dieses Allgemeine enthalten ist, in die fremde Sprache. Nach drei bis vier Monaten tritt zum Sprachbuch das Lesebuch, bei dessen Gebrauch es sich freilich nicht vermeiden läfst, dafs dem Schüler einige bis dahin unbekannte grammatische Formen entgegentreten. Memoriert wird nur, was entweder einen ethisch bedeutenden Gedanken oder einen bemerkenswerten realistischen Inhalt hat.

Grundsätze für die dogmatische Stufe: a) Mittlere Klassen. α) Lektüre: Zuerst Episches, zuletzt Dramatisches und Didaktisches. Lesen und Vergleichen sowohl von Werken derselben Gattung aus verschiedenen Literaturen als auch von Werken verschiedener Gattung aus derselben Literatur. Langsamer Beginn einer literarischen Interpretation (logische Konstruktion des Gelesenen, Tropen und Figuren, Unterschied des Poetischen und des Prosaischen). β) Grammatik: Relative Vollständigkeit, systematische, jedoch schulmäfsige, fafsliche Anordnung des Stoffes, Entnahme von Beispielen aus denjenigen Werken, die in den mittleren und oberen Klassen gelesen werden. γ) Onomatik: Bekanntschaft mit einer gröfseren Anzahl von Wortfamilien, Darlegung, wie bei einer Anzahl wichtiger Wörter die sinnliche Bedeutung in die tropische übergeht, Erklärung vieldeutiger Wörter einerseits durch die Mutter-, andrerseits durch eine zweite fremde Sprache. δ) Technik und Sprachkunst: Übersetzen zusammenhängender Stücke erst aus dem Deutschen, dann aus einer anderen fremden Sprache in die fremde Sprache, Anforderung an den Schüler, jetzt sein Tun aus Grammatik und Lexikon zu rechtfertigen. b) Obere Klassen. α) Lektüre: Teils ganze Werke, teils Stücke aus einer Anthologie. Richtung der Interpretation auf den ethischen und logischen Gehalt und auf die literarische Form, Versuche, das literarische Porträt einiger bedeutender Schriftsteller zu gewinnen. β) Sprachkunst: Freiere Übersetzungen in die fremde Sprache, dann halbfreie, zuletzt freie Arbeiten der Schüler, im gelehrten Gymnasium Übungen im Lateinisch- und Französischsprechen. γ) Literaturgeschichte: Erst ein bio- und eidographischer Kursus, zuletzt Heraushebung der treibenden Gedanken der Literatur unter Berücksichtigung des ethnographischen und vergleichenden Momentes. δ) Theorie des Stils und der Literatur: Im gelehrten Gymnasium kurzer Vortrag der lateinischen Stilistik und der griechisch-römischen, allenfalls noch der französischen Poetik und Rhetorik. ε) Grammatik und Onomatik: Im gelehrten Gymnasium die griechischen Dialekte und die verschiedenen Perioden der deutschen Sprache, aufserdem interessante Kapitel aus der sog. allgemeinen Grammatik. Der 2. Teil beschäftigt sich mit dem schulmäfsigen Unterricht in fremden Sprachen und Literaturen »unter gegebenen Verhältnissen«. Ausführlicher wird hier nur der propädeutische Kursus behandelt. Im Bürger-Gymnasium ist die erste fremde Sprache das Französische. Was die »Lehrform« beim Elementarunterricht in dieser Sprache betrifft, so mufs gemäfs den drei Momenten der genetischen Lehrform, nämlich Anschauen, Denken und Tun, jede »Lektion« drei Teile haben: A. Französische Sätze, in denen ein gewisses Quantum onomatischen Materials in Tätigkeit gezeigt wird, und zwar so, dafs bestimmte grammatische Erscheinungen dem Schüler zur Anschauung kommen. B. Onomatische und grammatische Analyse dieser Sätze. C. Deutsche Sätze, die ins Französische zu übertragen sind. Zur Veranschaulichung des »Lehrganges« gibt der Verfasser eine Inhaltsübersicht der 90 Lektionen seines französischen Sprachbuches, dabei den Nachweis zu führen suchend, dafs in diesem Sprachbuche die früher über den Lehrgang aufgestellten Grundsätze befolgt seien. In betreff der Lektüre, die vom zweiten Vierteljahre an zum »Unterrichte« hinzutrete, beruft er sich auf sein französisches Lesebuch. Über die »Manier,« d. i. die der Individualität und den besonderen Umständen angemessene Weise, das in der Methode gegebene Unterrichtsgesetz zu vollziehen, lassen sich, wie Mager ausführt, keine besonderen Vorschriften geben, da jeder Lehrer seine eigene Manier haben müsse. In dem Abschnitt über »Lehrmittel« bespricht der Verfasser einige teils absichtliche, teils unabsichtliche »Fehler« seines französischen Sprachbuches. Die nun folgenden, zum Teil nur andeutenden Auseinandersetzungen über den ersten Unterricht in den übrigen fremden Sprachen können hier übergangen werden. Bemerkt sei nur, dafs er das Französische im gelehrten Gymnasium von der ersten Stunde an als eine Fortsetzung des Lateinischen betrachtet wissen will. Beim schulmäfsigen Sprach- und Literaturunterricht der mittleren und oberen Klassen entwirft der Verfasser Unterrichts- und Stundenverteilungspläne, und zwar sowohl für das gelehrte als für das Bürger-Gymnasium. Da das gelehrte Gymnasium nicht nur für die künftigen Geschäftsmänner im

öffentlichen Dienste, sondern auch für die künftigen Gelehrten die Vorbildung zu geben habe, so schlägt der Verfasser vor, dafs für die letzteren auf ungefähr 6—8 gelehrte Gymnasien eine zweiklassige höhere Schule gegründet werde, die man Selekta oder Lyceum nennen könne, und gibt ein Verzeichnis derjenigen Werke und Schriftsteller, die in diesen beiden Lycealklassen zu lesen wären. In betreff des Bürger-Gymnasiums spricht er sich mit Rücksicht auf den künftigen Beruf eines Teiles der Schüler für fakultativen Unterricht im Lateinischen aus, ähnlich wie das Gymnasium das Hebräische für künftige Theologen und Philologen habe. Von Interesse sind endlich die anhangsweise gegebenen Ausführungen des Verfassers, wie die Lektüre im Dienste anderer Unterrichtsfächer, besonders der Ethik und Psychologie, deren Anfänge sowohl im gelehrten als im Bürger-Gymnasium zu lehren seien, Verwendung finde. In betreff der Ethik sucht er das darzutun durch eine Erörterung, wie bei Erläuterung der Herbartischen ursprünglichen ethischen Ideen auf die von den Alten angenommenen Kardinaltugenden zurückgegangen werden könne. Der Verfasser schliefst mit dem Hinweise, dafs schulmäfsiger Unterricht nach genetischer Methode dreierlei Forderungen stelle: An die Wissenschaften, dafs in ihnen die Erkenntnisgründe zu Sachgründen geworden wären, an die Lehrer, dafs sie in pädagogischen Seminaren für den Lehrerberuf vorgebildet würden, an diejenigen, die die Schulen unterhalten, dafs sie sich eine Schulverfassung schaffen, nach welcher die Gemeinden einer Provinz einen aus gebildeten Bürgern und aus Lehrern zusammengesetzten grofsen Schulrat (die Schulsynode) wählen, der seinerseits wieder den kleinen Schulrat (das Schulregiment) wählt.

4. »Einige Gedanken über das Elementar- und Volksschulwesen. Glossen zu dem von Hippelschen Sendschreiben über einige Mängel der preufsischen Schulverwaltung an den Nachfolger des Staatsministers Freiherrn von Stein zum Altenstein«, Stuttgart 1841 (besonderer Abdruck aus der R. von 1841). Die Schrift scheidet zwischen Elementar- und Volksschule. Erstere soll die Anstalt sein, die der Staat für alle Kinder seiner Bürger gegründet hat, die allgemeine Schule. Sie nimmt das Kind mit dem vollendeten 6. Jahre auf und entläfst es mit dem vollendeten 10. Eine Trennung nach Geschlechtern soll hier ebensowenig stattfinden als eine nach Konfessionen. Der Unterricht sei anschaulich, aber nicht etwa nur Anschauungsunterricht, interessant, doch nicht spielend, kein Dozieren, sondern überall nur eine Anleitung, die das Kind dahin bringt, sich selbst zu unterrichten, und endlich gebe der Elementarunterricht die reinen Elemente der humanen Bildung, diese Anfänge aber vollständig. Die Volks- oder deutsche Schule soll die Kinder vom 10. bis 14. Jahre behalten, und zwar bei Trennung der Geschlechter. Sie ist eine Standes-, nicht eine Berufsschule und bezweckt die Bildung zum tüchtigen Gemeinde- und Staatsbürger, zum anhänglichen Mitgliede der Kirche und zum treuen Volksgenossen, also in Deutschland zum Deutschen. Das Zentrum der Bildung in dieser Schule sei Religiosität, aber eine solche, »die sich überall im Diesseits betätigt, in der Familie, im Gewerbe, in der Kommune, in der Gesinnung gegen den Staat, seine Behörden und Anstalten«. Der Religionsunterricht sei konfessionell. Für die aus der Volksschule Entlassenen müfsten sowohl auf dem Lande als in den Städten Gelegenheiten zur Weiterbildung (Unterhaltungsabende usw.) geschaffen werden. Die technisch-administrative Beaufsichtigung der Elementar- und Volksschulen hat durch persönlich wirkende Inspektoren zu geschehen, zu denen die Volksschullehrer selbst etwa 20 % zu liefern hätten. Zu dieser Beaufsichtigung komme dann noch die der Bezirksregierung und der Lokalschulpflege. Die Lehrerbildungsanstalten sind zu scheiden in solche, die Lehrer bilden sollen für Provinzen und Distrikte, in denen die Elementar- und die Volksschule dem Prinzip der älteren Zeit gemäfs eingerichtet sein und bleiben mufs, und in solche, die Lehrer zu bilden haben für die Städte und diejenigen Gegenden auf dem Lande, in denen das moderne Prinzip fast die Totalität der Bevölkerung bis zur Sättigung durchdrungen hat. Beide Arten von Seminaren sind am besten mit Waisenhäusern zu verbinden. Aber bei den künftigen Lehrern für die Schulen der zweiten Art ist durchaus die wissenschaft-

liche Bildung von der technischen zu scheiden. Ihre wissenschaftliche Bildung erwerben sie am besten in den höheren Bürgerschulen.

5. »Über eine unzweckmäfsige Weise, deutsche Grammatik und fremde Sprachen zu lehren. Oder Beurteilung der R. J. Wurstschen Sprachdenklehre und einiger verwandten Lehrbücher«, Stuttgart 1842 (mit einer langen, die Angriffe eines Pasquillanten zurückweisenden Vorrede abgedruckt aus der R. von 1842). In dieser Schrift wird Wurst schon deshalb scharf getadelt, weil er mit seiner Sprachlehre den Bedürfnissen ganz verschiedener Anstalten dienen wolle. Aber auch für die Volksschule allein passe sie nicht, denn diese müsse man mit einer systematischen Grammatik verschonen, in ihr sei nur eine mehr accessorische Erzeugung grammatischer Vorstellungen am Platze; das wahrhaft Nötige sei die Einführung in den Sprachschatz und eine Anleitung zum Reden und Schreiben, eine Sprachkunst. Ganz verwerflich seien die von Wurst gegebenen gehaltlosen »Musterbeispiele«; der erste Unterricht in der Muttersprache müsse sich durchaus an leichte und interessante Lesestücke anschliefsen. (Trotz der scharfen an dem Buche geübten Kritik sagt doch Mager R. XIV, S. 132, dafs es ihn geärgert habe, dafs den badischen Lehrern der Gebrauch des Buches par ordre du mufti untersagt worden sei.)

6. Magers Schul- und Lehrbücher. A. »Französisches Elementarwerk. Lehr- und Lesebuch für untere Klassen«, Stuttgart 1840 (1. Teil: Französisches Sprachbuch, 7. Aufl. 1854. 2. Teil: Französ. Lesebuch. 1. Bd. 9. Aufl. 1877, herausgegeben von A. Peschier. 2. Bd. 6. Aufl. 1866.) Das französische Sprachbuch handelt in seinem ersten Teil vom Satze (der einzelne Satz, verbundene Sätze, der zusammengezogene Satz), wozu als Anhang ein Vokabelnverzeichnis; in einem zweiten Teile vom Satzgefüge, wozu als Anhang eine Fibel (Laute, Halblaute, Silbe und Wort). Über den befolgten Lehrgang und die Lehrform ist das Nähere in der »Genetischen Methode« nachzulesen. Während der 1. Band des französischen Lesebuchs nach den Gesichtspunkten »Welt der Dichtung, natürliche und sittliche Welt« geordnet ist, beruht die Einteilung des 2. auf den literarhistorischen Begriffen »episch, historisch, rhetorisch, dramatisch und didaktisch«. Dem Lesebuche schliefst sich eine französische Chrestomathie in 6 Büchern (Stuttgart 1842, 2. Aufl. 1862, herausgegeben von K. Schlegel) an. Die Chrestomathie sollte eine Mittelstufe zwischen dem französischen Lesebuche und dem Tableau anthologique de la littérature française bilden. Auch über diese Lesebücher ist »Die genetische Methode« zu vergleichen.

B. »Deutsches Elementarwerk. Lehr- und Lesebuch für Gymnasien und höhere Bürgerschulen«, Stuttgart 1841 und 1842. (1. Teil: Deutsches Lesebuch 1. Bd. 15. Aufl. 1878, herausgegeben von K. Schlegel. 2. Bd. 11. Aufl. 1880, herausgegeben von E. Denzel. 3. Bd. 6. Aufl. 1876, herausgegeben von E. Denzel. 2. Teil: Deutsches Sprachbuch. 1. Bd. 2. Aufl. 1863, herausgegeben von K. Schlegel. 2. Bd. 2. Aufl. 1866, herausgegeben von K. Schlegel.) Die Einteilung der ersten beiden Bände des deutschen Lesebuchs ist dieselbe wie die des französischen, und der dritte Teil entspricht der französischen Chrestomathie. Das Sprachbuch soll eine elementar-methodische Anweisung zur Sprachlehre, zur Sprachkunst und zum Verständnis der Bedeutung und der Bildung deutscher Wörter enthalten und ist so eingerichtet, dafs es sich durchweg auf das Lesebuch bezieht.

C. Das »Lesebuch zur Encyklopädie«, Zürich 1846 und 1847, enthält 250 Abhandlungen und Bruchstücke aus 174 Schriften von 129 Schriftstellern über Gegenstände aus allen Gebieten der Wissenschaft. Es sollte ein Kommentar und eine Ergänzung des Lehrbuchs der Encyklopädie sein, das sofort nach dem Lesebuche erscheinen sollte. Es ist aber nie erschienen, wahrscheinlich weil Mager seit 1848 die Lust an der Schriftstellerei vergangen war. Aber aus seinem Aufsatze »Einige Bemerkungen zur Encyklopädie« (R. XVI, S. 385—419) läfst sich ein ziemlich deutliches Bild von seiner Auffassung der Encyklopädie gewinnen. Mager stellt sich hier auf den »anthropocentrischen« Standpunkt, weil ein anderer für den Menschen nicht möglich sei. Da dieser es mit sich bringe, dafs uns die Anfänge des Seins und

Geschehens nicht unmitttelbar gegeben sind, sondern erst in dem Gegebenen aufgesucht werden müssen, so hätten wir, bevor unser Erkennen genetisch werden könne, erst den Weg der Analysis zu gehen. Der Gegenstand der Analyse ist das Wissen oder vielmehr das Gewufste, und indem wir die »normalen Bedürfnisse«, deren Befriedigung ein Wissen voraussetzt, untersuchen, zeigt es sich, dafs es deren sieben gibt, nämlich Gesundheit des Leibes und der Seele, Wohlstand, Wehrhaftigkeit, die notwendigen Gesellungen, das Recht, die Bildung und die Seligkeit, und dem entsprechend ein siebenfaches Wissen: 1. Gesundheits-, 2. Wohlstands-, 3. Kriegs-, 4. Vereins-, 5. Rechts-, 6. Bildungs-, 7. Seligkeitswissenschaft. Das sind die angewandten Wissenschaften. Die weitere Analyse führt auf die reinen Wissenschaften, d. h. auf dasjenige Wissen, das mehreren oder allen jener sieben Wissenschaften gemein ist. Die reinen Wissenschaften sind entweder reine Natur- oder reine Geisteswissenschaften, und jede dieser Klassen zerfällt wieder in die Ordnungen der formalen, der abstrakten und der konkreten Wissenschaften. Damit ist die Reihe der Wissenschaften erschöpft, jedem Sein, Geschehen und Sollen ist sein Ort angewiesen. Es fehlt nur noch die Analysis der Tätigkeit, durch die wir zu dem Gewufsten gekommen sind, die Untersuchung über das Wissen vom Wissen. Diese Untersuchung führt auf die Bearbeitung der von der mittelbaren oder unmittelbaren Erfahrung gegebenen Begriffe, die von den in ihnen liegenden Widersprüchen zu befreien sind. Die Beschäftigung mit diesen Begriffen kann die allgemeine Wissenschaft genannt werden. Sonach gibt es 1. ursprüngliche oder reine, 2. abgeleitete oder angewandte Wissenschaften, 3. die allgemeine Wissenschaft. Die letztere ist eine abstrakte (Metaphysik oder bestimmter Ontologie), eine formale (Logik) und eine konkrete. Die konkrete würde in einem ersten Teile ein System des Wissens sein müssen, das durchaus das System des Seins und Geschehens deckte (so dafs in ihm ordo et connexio idearum idem est ac ordo et connexio rerum). Aber ein solcher Teil fehlt uns vorläufig ganz, und es ist zweifelhaft, ob die menschliche Wissenschaft es je dazu bringen werde. Der zweite Teil hat die Aufgabe, das System des Wissens darzustellen, und diese Aufgabe ist lösbar. Sie ist der Gegenstand der Encyklopädie. Die Encyklopädie ist eine spezielle, die die Arten unseres Gewufsten darstellt (vergl. die obige Analyse), eine vergleichende, die das Verhältnis des Gewufsten zum wissenden Geiste ins Auge fafst und die Natur der Erkenntnisweisen untersucht, und eine allgemeine, die aus den gewonnenen Begriffen der verschiedenen Erkenntnisweisen den allgemeinen Begriff des Erkennens präpariert und dadurch zur Kunstlehre des Erkennens, zur Organik des Wissens wird. Die spezielle Organik des Wissens gibt dann die Kunstlehre der verschiedenen Erkenntnisweisen: 1. der Philologie, 2. der Philomathie (Empirie und Historie), 3. der Philosophie. Die Aufsätze des »Lesebuchs zur Encyklopädie« sind nun in der Weise geordnet, dafs »das erste Reich« die ursprünglichen, reinen, »das zweite« die abgeleiteten, angewandten Wissenschaften, »das dritte« die allgemeine Wissenschaft behandelt. Das erste Reich bringt in betreff der »formalen Naturwissenschaft« (reine Mathematik) unter anderen Aufsätze von Schopenhauer und Trendelenburg über die Euklideische Methode, in Bezug auf »die abstrakte Naturwissenschaft« Stücke von Liebig über die Chemie, in Bezug auf »die konkrete Naturwissenschaft« Stücke von Humboldt (z. B. über die Nebelflecke und Nebelsterne, Verbreitung der Pflanzen und Tiere usw.), Schleiden, Decandolle, Oken u. a. »Die formalen Geisteswissenschaften« (Ästhetik und Ethik) sind vertreten namentlich durch Aufsätze von Herbart und Hartenstein, die Psychologie durch Herbart und Drobisch, die Geographie durch Ritter, G. B. Mendelssohn, Kohl u. a. Einen grofsen Raum nehmen »die konkreten Geisteswissenschaften« (Anthropologie, Ethnologie, Weltkunde, Weltweisheit, Sprachwissenschaft, Schreib- und Lesekunst, Gymnastik und Orchestrik, Literaturwissenschaft, Mimik und Deklamatorik) ein. »Das zweite Reich« ist nach den schon angeführten 7 abgeleiteten Wissenschaften gegliedert, und zwar so, dafs von dem untersten normalen Bedürfnisse des Menschen, der Gesundheitswissenschaft, begonnen und mit dem höchsten, der Seligkeitswissenschaft, geschlossen wird.

»Das dritte Reich« endlich enthält zunächst Aufsätze »zur Geschichte und Kritik der allgemeinen Wissenschaft« (z. B. »Einleitung eines Kommentars zu Aristoteles' Kategorien« von Waitz, »Überblick der Geschichte der Metaphysik« von Herbart usw.) und wendet sich dann zur »Darstellung der allgemeinen Wissenschaft«, wobei hinsichtlich der Logik und Metaphysik wieder Herbart und Hartenstein besonders vertreten sind. Den Schluſs bilden Aufsätze zur vergleichenden und zur allgemeinen Encyklopädie; das letzte Stück ist ein lateinisches Bruchstück aus dem Novum organon von Bacon. Das Lesebuch war (in Verbindung mit dem in Aussicht genommenen Lehrbuche) bestimmt für die obersten Klassen der gelehrten und der Bürger-Gymnasien oder auch für das erste akademische Jahr. Die Abschnitte über Ästhetik und Ethik, Moral und Kultur, Psychologie und Logik sollten den Unterricht in der philosophischen Propädeutik unterstützen. Gleichzeitig sollte das Lesebuch durch die aus den Schriften der wissenschaftlichen Klassiker gezogenen Stücke die in den Schulen gebräuchlichen deutschen Lesebücher vervollständigen und den Lehrern des Deutschen ein Mittel bieten, »ihrem Unterricht in der Literaturgeschichte eine breitere Basis zu geben«. Eine neue Auflage hat das Lesebuch jedoch nicht erfahren.

3. Versuch einer Würdigung der pädagogischen Leistungen Magers. Die Aufgabe, Magers Pädagogik, wenn auch nur in knappen Umrissen, darzustellen, ist schon dadurch erschwert, daſs er selbst kein Lehrbuch der Pädagogik hinterlassen hat. Er meinte, »zum Versuch einer Darstellung der ganzen Pädagogik sei es nach fünfzigjährigem Studieren und Probieren, gesetzt, man lebe so lange, noch immer früh genug« (R. XII, S. 9). Die Aufgabe wird noch schwieriger dadurch, daſs er, wie oben nachgewiesen, bereits auf der Höhe seines Lebens und Schaffens stehend, einen Wandel seiner pädagogisch-philosophischen Grundanschauungen durchgemacht hat, so daſs, streng genommen, unterschieden werden müſste zwischen seiner Pädagogik in der Hegelschen Periode und seiner Pädagogik seit seiner näheren Bekanntschaft mit Herbart. Die Ausführung einer solchen Unterscheidung würde aber zu weit führen. Wir begüngen uns mit der Darstellung einiger Grundzüge seiner Pädagogik, wie sie sich namentlich aus seinen Aufsätzen der Jahre 1846 und 1847 ergeben, und mit dem Versuche nachzuweisen, worin sein bleibendes Verdienst um die Pädagogik besteht. Die Probleme der Pädagogik stehen Mager in enger Verbindung mit denen der »allgemeinen Wissenschaft« (R. XVI, S. 409). Aber sie ist ihm eine »angewandte Wissenschaft«, die sich zu den reinen Wissenschaften der Ethik, Psychologie und Kulturwissenschaft verhält wie die Medizin zur Naturwissenschaft. Im weitesten Sinne umfaſst sie, obwohl dann der Name Pädagogik, da es sich nicht mehr um Erziehung eines παῖς handle, nicht mehr passend sei, auch den pädagogischen Teil in der Tätigkeit des Staatsmannes, insofern diese darauf abzielt, das Bewuſstsein und den Willen eines Volkes aufzuklären, zu reinigen, zu veredeln. Die Pädagogik im engeren Sinne hat es nur mit unfertigen Individuen zu tun und muſs ihrer Tätigkeit mit erreichter Mündigkeit derselben ein Ziel setzen. Von dieser Pädagogik im engeren Sinne hat er nun (R. XII, S. 37 ff.) einen höchst interessanten Umriſs entworfen, von dem er jedoch (ebenda, S. 10) sagt, daſs dieser Versuch zwar der der Zeit nach letzte von zehn bis zwölf ähnlichen Versuchen sei, die er seit elf Jahren von Zeit zu Zeit gemacht habe, aber nicht beanspruche, etwas Definitives zu sein, bei dem es fortan sein Bewenden haben müsse. Hier ist der Umriſs:

Pädagogik

A. Die gelehrte (philologische, historisch-kritische) Seite.
  I. Kanonik (Literatur) der Pädagogik.
  II. Philologische Kritik; Exegese; doktrinale Kritik der pädagogischen Schriften.
  III. Geschichte der Pädagogik.
B. Die wissenschaftliche Seite.
  I. Prinzipielle (absolute, allgemeine, philosophische) Pädagogik.
    Erster Teil. Das Gegebene. (Theoretische Pädagogik.)
      1. Der Zögling. (Pädagogische Anthropologie.)
      2. Die ihn umgebende Welt. (Was wirkt im allgemeinen auf die Erziehung ein?)
    Zweiter Teil. Das Ziel. (Pädagogische Teleologie.)

1. Die Ideen für die intellektuelle Erziehung.
2. Die Ideen für die sittliche Erziehung.

Dritter Teil. Die Aufgabe. (Praktische Pädagogik.)

a) Erziehungsmittellehre.
   1. Umgang und Erfahrung.
   2. Unterricht.
   3. Zucht.
b) Lehre von der Einrichtung der Erziehungsinstitute.
   1. Das Haus und die Familie. (Hier auch von den Surrogaten der häuslichen Erziehung, Institute genannt.)
   2. Die Schule.
   3. Erziehende Veranstaltungen der Gesellschaft (z. B. Sittengerichte u. a.)
c) Gebrauchslehre.
   α) Der Erziehungsdienst.
      1. Der Erziehungsdienst in der natürlichen oder künstlichen Familie.
      2. Der Schuldienst.
         a) Der Unterricht.
         b) Die Disziplin.
         c) Die Leitung der Schule.
      3. Der Dienst bei den erziehenden Veranstaltungen der Gesellschaft.
   β) Das Erziehungsregiment.

II. Historische Pädagogik.

Erster Teil. Spezielle Geschichte der Erziehung.

1. Geschichte der häuslichen, Schul- und öffentlichen Erziehung bei Individuen. (Pädagogische Biographien.)
2. Durch einzelne Anstalten (z. B. Geschichte der Erziehung beim Adel, Geschichte von Schulpforte), Korporationen (z. B. Geschichte der Jesuiten- oder der Benediktinerschulen), Männer (z. B. Geschichte der Pestalozzischen Erziehungsunternehmungen, des Philanthropins usw.).
3. Bei jeder Nation, dieselbe für sich betrachtet. (Den Schlufs der Erziehung bei jeder Nation macht begreiflich die pädagogische Statistik, die Darstellung ihrer Erziehungszustände in der Gegenwart.)

Zweiter Teil. Vergleichende Geschichte der Erziehung.

1. Vergleichende Erziehungsgeschichte mehrerer Individuen.
2. Vergleichende Geschichte der pädagogischen Wirksamkeit mehrerer Anstalten (z. B. die deutschen Gymnasien und die französischen Colléges), Korporationen, Erzieher (z. B. Pestalozzi und Basedow).
3. Vergleichende Geschichte der Haus-, Schul- und öffentlichen Erziehung bei verschiedenen Nationen.

Dritter Teil. Allgemeine Geschichte der Erziehung.

III. Relative Pädagogik. (Für uns: deutsche Pädagogik im XIX. Jahrhundert.)

Erster Teil. Das Gegebene.

1. Der Zögling als angehörig dieser bestimmten Nationalität. (Neben der Psychologie des Menschen mufs eine Psychologie der Völker entstehen, und diese hat dieser Teil der Pädagogik anzuwenden. – Über den Zögling als dieses bestimmte Individuum mit diesen bestimmten Anlagen, Vorzügen, Mängeln usw. kann natürlich die Wissenschaft nichts sagen.)
2. Die Welt, das Leben — natürlich insofern die Erziehung ihren Einflufs erfährt.

Zweiter Teil. Das Ziel. Was ist der Erziehung bei Zöglingen mit gegebenen Eigenschaften, unter dem Einflusse der gegebenen Verhältnisse heutzutage möglich? Was kann sie sich vernünftigerweise vorsetzen?

Dritter Teil. Die Aufgabe. (Technische Pädagogik.)

a) Wie haben sich die allgemeinen Grundsätze über die Erziehungsmittel den gegebenen Verhältnissen gemäfs zu modifizieren?
b) Wie sind die Erziehungsinstitute den gegebenen Verhältnissen gemäfs einzurichten?
   1. Forderungen an Haus und Familie (und an die sog. Erziehungsanstalten).
   2. Einrichtung der Schulen.
      A. Der allgemeinen oder Elementarschulen.
      B. Der Standesschulen.
         AA. Der Volksschulen, der ländlichen, der städtischen.
         BB. der höheren Bürgerschulen, der Bürger-Gymnasien, der höheren Mädchenschulen,
         CC. der gelehrten Schulen, der Gymnasien für alle künftigen Studierenden, der zwischen Gymnasien und Hochschulen stehen sollenden Lyceen für künftige Gelehrte.
      C. Der Berufsschulen.
         AA. Des Bauers, Handwerkers: Ackerbauschulen, Gewerbschulen.
         BB. Der sog. höheren Stände: Universitäten, Fachschulen.
      D. Schulen für Ausnahmefälle: Blinde, Taubstumme, Cretins, Sittlichverwahrloste usw.
   3. Einrichtung der von der bürgerlichen Gesellschaft zu treffenden Veranstaltungen, z. B. Zensur (Sittenaufsicht) u. a.
c) Wie ist in Gemäfsheit der Verhältnisse zu verfahren?

α) Im Erziehungsdienste.
   1. In der natürlichen oder künstlichen Familie.
   2. Im Schuldienste. (Unterricht, Disziplin, Leitung in den verschiedenen Arten von Schulen.)
      a) In der lediglich durch die Einsicht des Lehrers bestimmten Tätigkeit;
      b) in der durch Instruktion bestimmten Tätigkeit.
   3. Im Dienste der von der Gesellschaft getroffenen Erziehungsveranstaltungen.

β) Im Erziehungsregiment.
   1. Maximen für die Gesetzgebung über Erziehung und Unterricht.
   2. Maximen für die Führung des Regiments.
   3. Maximen für das Verhalten zur Kirche, zur bürgerlichen Gesellschaft, zu gemeinnützigen Vereinen und zum beaufsichtigenden Staate.

Es ist zu bedauern, dafs Mager nicht dazu gekommen ist, diesen Umrifs, mit dem übrigens ein ähnlicher, jedoch kürzerer, zu vergleichen ist, den Langbein Revue XXXXIX, S. 332 ff. mitteilt, auszufüllen. Dann wäre er wohl selbst auf die nötigen Modifikationen gekommen und hätte wohl auch eine gröfsere Vereinfachung herbeigeführt. Bemerkenswert aber ist, wie sich dieser Umrifs einerseits an Herbart anlehnt und doch auch über ihn hinausgeht, letzteres z. B., indem das Ziel der Erziehung weiter gefafst ist als bei Herbart. Bemerkenswert ist ferner der weite Umfang, den Mager auch noch der Pädagogik im engeren Sinne zu geben bemüht ist, und es begreift sich seine oft wiederholte Forderung, es müfsten selbständige pädagogische Fakultäten gegründet werden, eine Forderung, die er Revue XII, S. 9 sogar dahin ausdehnt, eine Universität müsse wenigstens drei ordentliche Lehrer der Pädagogik erhalten, wenn wahrhaft genützt werden solle. Jedenfalls zeigt uns der Umrifs den auf hoher Warte stehenden und die höchsten Anforderungen an die Pädagogik stellenden und doch auch den bestehenden Verhältnissen Rechnung tragenden Mann. Er ist eine Zusammenfassung der zu Magers Zeit gebräuchlichen Theorien der Pädagogik, darf aber in seinen Grundzügen auch noch in der Gegenwart auf Beachtung Anspruch machen. Jeder Provinz dieser »Generalkarte« nun hat Mager sein Nachdenken gewidmet, aber in einigen hat er mit besonderer Vorliebe verweilt, und diese sind es, die noch jetzt aufmerksames Studium verdienen.

Da ist erstens zu nennen der Gedanke des »erziehenden Unterrichts«, das »Problem, in welchem alles Denken Magers schliefslich aufging« (Langbein a. a. O., S. 309). Es ist bereits in der »Bürgerschule« erkennbar in den Ausführungen Magers über Bildung und Bildungsbedürfnis der verschiedenen Stände, in dem aufgestellten Lehrplan und in der Abweisung der Einseitigkeiten des Realismus sowohl als des Humanismus. Revue II, S. 239 sagt er, dafs die gleichzeitige Bildung von Intelligenz, Gemüt und Willen am besten geschehe, wenn der Unterricht erziehend sei. In dem 2. Heft der »modernen Humanitätsstudien« (S. 6) wird bereits »vorausgesetzt«, dafs Gymnasien und Bürgerschulen nicht blofs Unterrichts-, sondern Erziehungsanstalten seien, was die Forderung in sich schliefse, dafs der Unterricht ein erziehender und die Erziehung eine unterrichtende sei. Ganz erfüllt von dem Gedanken des erziehenden Unterrichts ist die Schrift »Einrichtung und Unterrichtsplan eines Bürgergymnasiums«. Eng damit zusammen hängt die öfter ausgesprochene Forderung Magers, dafs, da die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer an »educatorischen Elementen« ärmer seien als die ethischen, diesen letzteren in den Volks-, Bürger- und gelehrten Schulen ein Übergewicht über jene eingeräumt werden müsse (vergl. »Moderne Humanitätsstudien«, 2. H., S. 9 und 15 und R. X, S. 439).

Zweitens. Gleichfalls vom Gedanken des erziehenden Unterrichts abgeleitet ist Magers Aufstellung des Begriffes der »Schulwissenschaft« (vergl. besonders »Einrichtung« usw. S. 30 ff. und »Genetische Methode« S. 171 ff.). Eine Schulwissenschaft ist nach Mager »eine für Bildungszwecke veranstaltete Auswahl von Elementen einer Wissenschaft oder mehrerer verwandten und eine den Bedürfnissen der Jugend und dem Zwecke der Schule angemessene Kombination solcher Elemente zu einem Ganzen.« Jede Schulwissenschaft hat den Charakter eines »Schulsystems« anzunehmen, bei dessen Konstruktion »zwei Elemente, die anthropologische Konstante und die der

Rücksicht auf die künftige Berufsgattung der Schüler entnommene Variable, in Betracht kommen.«

Drittens richtete Mager sein Nachdenken auf die Frage: Was mufs der Unterricht tun, damit zu keiner Zeit irgend eine Seite dessen, was sich ihm als Inhalt der »Bildung« ergeben hatte, leer ausgehe? Zur Beantwortung dieser Frage untersuchte er eingehend die Beiträge, die die verschiedenen Wissenschaften zu gleichmäfsiger Ausbildung von Kopf und Herz zu geben im stande schienen.

Viertens untersuchte er an der Hand der Psychologie der Lebensalter das »Nacheinander« der Unterrichtsfächer, wobei sich ihm unter anderem die Unterscheidung einer propädeutischen, dogmatischen und wissenschaftlichen Stufe ergab.

Fünftens wollte er eine Verbindung und gegenseitige Durchdringung der verschiedenen Unterrichtsfächer. Der Unterricht in jedem Fache sollte zugleich dem Unterrichte in möglichst vielen anderen Fächern die möglichst gröfste Hilfe leisten (R. XVI, S. 428; vergl. X, S. 408).

Sechstens, und das ist ein Hauptpunkt, suchte Mager den vieldeutigen Begriff der »Methode« nach Inhalt und Umfang schärfer zu bestimmen. Die in manchen Lehrbüchern der Pädagogik vorhandene Aufzählung der Methoden, wonach es eine deiktische, eine akroamatische, eine mnemonische, eine heuristische, eine katechetische und eine sokratische geben solle, war für ihn ein überwundener Standpunkt (vergl. R. X, S. 39). Dagegen ist seine Unterscheidung von Methoden der Forschung, der wissenschaftlichen Darstellung und des Unterrichts gut geeignet, der pädagogischen Methodologie von vornherein den richtigen Platz anzuweisen, wenn sie auch, wie er selbst gesteht (R. XVIII, S. 267), in seinem Werke über die genetische Methode nicht scharf genug durchgeführt worden ist. Sicher aber ist, dafs jedem, der sich über die Ausdrücke synthetisch, analytisch und genetisch klare Begriffe verschaffen will, das Studium Magers anzuraten ist. Was insbesondere Magers genetische Methode betrifft, so erwies sich ihre Brauchbarkeit unter anderem dadurch, dafs sie Wittstein in seiner noch heute lesenswerten Abhandlung »Die Methode des mathematischen Unterrichts, nebst Proben einer schulmäfsigen Behandlung der Geometrie« (R. XVI, S. 1 bis 30 und 297—323) auf die Mathematik anwandte, und zwar, wie Mager sagt, »mit siegreicher Klarheit«.

Siebentens. Was die besondere Didaktik anlangt, so war Mager infolge seiner grofsen Vielseitigkeit vortrefflich geeignet, die Natur der verschiedensten Schulwissenschaften zu untersuchen. Am eingehendsten beschäftigte er sich mit dem »Sprachunterricht«. Das Studium der Sprachen ist ihm nicht nur ein Mittel zum fari posse, sondern zum Erzeugen einer echten theoretischen wie praktischen Bildung (vergl. bes. das 2. Heft der modernen usw. und »Genetische Methode«, S. 2). Dabei kam es ihm darauf an, zu zeigen, dafs diese Bildung ebensowohl durch die alten als durch die neueren Sprachen erzeugt werden könne. In diesem Sinne sind seine Sprach- und Lehrbücher aufzufassen. Was die Sprachbücher betrifft, so verdient besonders hervorgehoben zu werden in sachlicher Beziehung der Wert, den er auf das Onomatische legt. Es ist keinem Zweifel unterworfen, dafs die formale Seite des Sprachunterrichts, die ja noch gegenwärtig in gar manchen Schulen ein Kreuz für Lehrer und Schüler ist, ein gut Teil ihrer Schrecken verlieren würde, wenn alle Lehrer sich mit dem vertraut machten, was Mager z. B. im 2. Heft der modernen H. usw., S. 34—67 über die französische Onomatik ausführt und was lebhaft an Hildebrands anregende Erörterungen in seinem bekannten Buche »Vom deutschen Sprachunterricht« erinnert. Ferner zeichnen sich die Sprachbücher aus durch den Reichtum an gehaltvollen Beispielsätzen.*) Das französische Sprachbuch ist aufserdem äufserst lehrreich wegen der vielfältigen Rücksichtnahme auf das Lateinische und wegen des überall ersichtlichen Bestrebens, die Gesetze des französischen Sprachbaues durch Logik und Geschichte

*) Wie er zu ihnen gekommen ist, darüber gibt er selbst Auskunft: »Als ich 1832 den Plan fafste, mit der Zeit einmal Lehrbücher für den Unterricht in einigen fremden Sprachen zu schreiben, da legte ich mir für jede Sprache einige hundert Bogen weifses Papier zurecht und überschrieb diese Bogen mit dem Inhalte der §§ der Beckerschen Syntax, denn damals war ich noch ein strikter Anhänger der Beckerschen Grammatik. So oft ich nun bei meiner

zu begründen. In methodischer Beziehung sind zunächst bemerkenswert die an jeglichen Sprachunterricht gestellten beiden Forderungen, auf dem Wege einer genetischen Erkenntnis der Sprache das wahrhaft Elementare herauszuheben und Analysis und Synthesis innigst miteinander zu verbinden, sodann die Weisung, bei fremden Sprachen vom Satze auszugehen, beim Muttersprachunterricht sich an das Lesebuch anzuschliefsen. In letzterer Beziehung weifs sich Mager eins mit Kellner und Otto und freut sich, dafs der Gedanke, von Jacotots Verfahren, das bei Erlernung von fremden Sprachen kein gutes sei, wenigstens beim Muttersprachunterricht Nutzen zu ziehen, nun glücklich in Sicherheit zu sein scheine (R. XVII, S. 119). Die von feinem literarhistorischen Verständnis zeugenden Lesebücher führen die in der »Genetischen Methode« an die Lektüre gestellten Anforderungen geschickt durch und sind, indem sie die theoretische wie praktische Bildung gleichmäfsig berücksichtigen, durchaus im Sinne der Idee des erziehenden Unterrichts abgefafst. Das gleiche gilt auch von dem Lesebuche zur Encyklopädie, das heute in Vergessenheit geraten zu sein scheint. Mit Unrecht! Denn es ist sehr fraglich, ob die gegenwärtige Literatur ein Werk hervorgebracht hat, das, wie das Magersche, eine erste Bekanntschaft mit der Geschichte und Literatur der Wissenschaften vermittelt, die ἐγκύκλιος παιδεία im Sinne der Alten erstrebt und den jungen Leuten Ehrfurcht vor der Wissenschaft und dem menschlichen Geist, der sie geschaffen, einzuflöfsen im stande ist.

Beim »Religionsunterricht«, über den besonders zu vergleichen ist Revue X, S. 156 ff. und 368 ff., verlangt er sorgfältige Berücksichtigung der psychischen Entwicklung der Schüler, Verbindung mit dem übrigen Unterrichte, »der dem Schüler für das Göttliche im Natur- und Menschenleben Sinn und Herz öffnet, den Schüler gewöhnt, in der Religion nicht nur ein apartes Geschäft, das von Zeit zu Zeit vorgenommen sein will, sondern eine der Wurzeln alles Lebens zu erblicken«, und kräftige Betonung des erbaulichen Momentes, so dafs von den drei wöchentlichen Religionsstunden im Bürger-Gymnasium, die am besten von einem ordinierten Geistlichen der betreffenden Konfession erteilt würden, zwei auf den sonntäglichen Gottesdienst für Schüler entfielen. Unvergessen mag auch Mager bleiben sein warmes Eintreten für einen »elementaren ethischen« Unterricht in dem Bürger- sowohl wie in dem gelehrten Gymnasium, wobei in betreff der Art dieses Unterrichts auf die, man darf wohl sagen, klassischen Beispiele zu verweisen ist, die er in der »Genetischen Methode«, S. 359 ff. gibt.

Hinsichtlich der »Geschichte« (vergl. bes. den betr. Abschn. der »Bürgerschule«) wendet sich Mager mit vollem Recht gegen die Aufnahme der Universalhistorie als eines Unterrichtsgegenstandes. Ihm kommt es auf Erwerbung historischer Bildung an, und diese könne an der Geschichte des kleinsten Volkes erworben werden.

Der »Mathematik« (vergl. z. B. R. XVI, S. 30 ff.) als einer formalen Wissenschaft mit einem »Minimum von empirischem Stoff« weist er den richtigen Platz an und findet in dem »kombinatorischen Prinzip« die Möglichkeit, »die eine Forderung der genetischen Methode zu befriedigen, dafs der Schüler nicht nur diejenigen Probleme, welche gerade an der Reihe sind, lösen könne, sondern auch immer wisse, was denn eben jetzt an die Reihe kommen mufs«. Nicht minder bedeutend und noch heute lesenswert sind Magers Ausführungen über den naturwissenschaftlichen Unterricht (R. VIII, S. 193—228 und XV, S. 195—216), obwohl er sie nur als Fragen an Sachkenner bezeichnete. Er erkannte die pädagogische Wichtigkeit der Chemie und verlangte sie daher als Lehrgegenstand auch für das Gymnasium. Vom schulmäfsigen Unterrichte in den Naturwissenschaften forderte er nicht nur, dafs er dauerndes Interesse erzeuge, sondern auch »Perspektiven aus dem Physischen ins Ethische« eröffne. Die Unentbehrlichkeit dieses Unterrichts stand ihm aus vielen Gründen fest.

Lektüre auf einen Satz stiefs, der, seinem Zusammenhange entnommen, verständlich blieb, der dabei entweder einen realen (historischen, geographischen, ethnographischen, politischen, ethischen, religiösen) Inhalt hatte oder onomatisch merkwürdig war, so öffnete ich mein Paket, suchte den Bogen mit dem Paragraphen, wohin der Satz grammatisch gehörte, und trug ihn ein. So kam ich zu Beispielen« (»Über eine unzweckmäfsige Weise« usw., S. 79).

Durch ihn werde wirkliches Sehen und Hören gelernt und die Fertigkeit geübt, sich über Gesehenes und Gehörtes klar zu äufsern. Er übe im Bilden von Begriffen, Urteilen, Schlüssen und Klassifikationen und gebe auch seinen Beitrag zum objektiven Denken, indem metaphysische Untersuchungen nur verstehe, wer vorher durch die Schule der Naturwissenschaften gegangen sei. Und was der naturwissenschaftliche Unterricht zur Gemüts- und Charakterbildung beiträgt, das wird wenigstens von Mager gestreift, Lehrgang und Lehrform dieses Unterrichts dagegen will er den Fachlehrern überlassen.

Achtens. Die historische Pädagogik hat Mager nicht durch besondere Schriften bereichert, aber wie gut er in ihr zu Hause war und welchen Gebrauch er von ihr machte, namentlich wenn es sich um Kritik handelte, davon zeugen zur Genüge seine oben analysierten Schriften. Wenn es ferner ein Erfordernis jedes und also auch des pädagogischen Chronisten ist, aus der erdrückenden Fülle der Tatsachen das Charakteristische herauszuheben, so verdient der kulturpolitische Teil der Revue unter Magers Leitung besonderes Lob. Das gilt namentlich von der Darstellung der pädagogischen Zustände der Schweiz, die Mager infolge zweimaligen Aufenthaltes daselbst gründlich kennen gelernt hatte.

Neuntens. Was die praktische Pädagogik anlangt, so bezeichnet, wie Langbein (a. a. O. S. 316 und Artikel Mager in der Allgem. deutschen Biographie) sagt, Magers »Bürgerschule« unzweifelhaft einen Wendepunkt in der Geschichte der höheren Bürgerschule. »Mit dieser Schrift betrat der Dreifsigjährige das Gebiet derjenigen Pädagogik, mit welcher sein Name trotz aller Wandlungen derselben im Laufe der Zeit als Bahnbrecher verbunden sein wird« (Eberhardt a. a. O., S. 2). Wohl hat das Werk, ganz abgesehen von dem Mangel an formeller Vollendung, seine grofsen sachlichen Mängel. Der Begriff der »Gebildeten«, der doch die Grundlage der ganzen Erörterung bildet, ist mehr nur negativ bestimmt, der Versuch, die Bevölkerung und somit auch das Schülermaterial nach den drei Ständen »Volk«, »Gebildete« und »Gelehrte« streng zu scheiden, würde in der Praxis auf unüberwindliche Schwierigkeiten stofsen, einigen Unterrichtsgegenständen, wie dem Zeichnen und der Musik, ist keine Rechnung getragen, das Methodische ist bei mehreren Fächern sehr lückenhaft und unvollständig usw. Man mufs jedoch, um Mager gerecht zu werden, auch die Ergänzungsschrift zur Bürgerschule, nämlich »Einige Gedanken« usw., mit in Betracht ziehen. Und unbestreitbar ist, was auch gleich nach dem Erscheinen der Schrift allgemein empfunden wurde, sie war geeignet, »in dem Leser Ideen anzuregen« (R. III, S. 133) und eine äufserst wichtige Angelegenheit von neuem in Flufs zu bringen. Die nächste bedeutende Schrift über den Gegenstand, nämlich Scheiberts Buch »Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule«, Berlin 1848, kann als eine Wirkung der Magerschen »Bürgerschule« betrachtet werden. Freilich kommt Scheibert teilweise zu andern Ergebnissen als Mager. Er fafst den Unterschied zwischen Gymnasium und höherer Bürgerschule als einen Gegensatz, verlangt, dafs ersteres formale, letztere reale Bildung gebe, schreibt nur letzterer die Aufgabe zu, einen nicht unwesentlichen Teil der Erziehung zu übernehmen, und will, dafs die Lehrer der höheren Bürgerschule auf dieser selbst ihre Schulbildung erhalten. Aber in dem Hauptpunkte, in der Entwicklung der Aufgabe der höheren Bürgerschule aus dem Bedürfnis des künftigen Bürgers, steht Scheibert ganz auf den Schultern Magers. Auch jetzt hat die Frage nach der besten Organisation derjenigen Bildungsanstalten, die zwischen Volksschule und Gymnasium liegen, noch keine allseitig befriedigende Lösung gefunden. Ja, es liegt die Gefahr nahe, dafs infolge der widerstreitenden, oft auf niedriger Selbstsucht beruhenden Interessen der Gegenwart und namentlich infolge der Zuspitzung der »sozialen Frage« die rein pädagogischen Erwägungen über jenes Thema eine Trübung erleiden. Da kann eine Wiederanknüpfung an Magers Ausführungen nur von Nutzen sein.

Das zweite unverkennbare Verdienst Magers um die praktische Pädagogik ist sein schon angedeuteter Kampf gegen das »Staatsschulwesen«. (Die hierher gehörigen Hauptstellen aus der Revue sind zusammengestellt bei Stoy, Encyklopädie, 2. Aufl. S. 267.) Nachdem er diesen Kampf mehrere

Jahre geführt, wollte er seine Leser nun auch einen Blick »auf den positiven Boden« werfen lassen, auf dem seine bisherigen Negationen gewachsen wären. Das geschah in dem Aufsatze »Bruchstücke aus einer deutschen Scholastik« (R. XIX, 359—421), einer Schrift, von der Langbein (Art. Mager in der allgemeinen deutschen Biographie) sagt, dafs sie »wohl das Tiefste und Gediegenste sei, was Mager gedacht und geschrieben hat«. Die »Scholastik« mufs schon deshalb Interesse beanspruchen, weil Mager (R. XV, S. 17) sagt, er habe bei ihrer Ausarbeitung die genetische Methode befolgt. »Fürs erste habe ich über den Gegenstand mehr Tatsachen gesammelt, untersucht und verglichen, als einer von denen (meines Wissens) in Händen gehabt hat, die das Schulwesen als Staatssache oder als Kirchensache oder als Sache der Lokalgemeinden oder gar blofser Assoziationen ansehen. Fürs zweite habe ich denjenigen dieser Tatsachen, die sich als normale Vorgänge darstellten und somit als Erkenntnisprinzipien benutzt werden konnten, nicht die erste beste Hypothese untergelegt und diese alsbald zum Realprinzip gemacht, sondern ich habe mit Geduld und Genauigkeit in kombinatorischer Weise alle denkbaren Hypothesen versucht und erst in derjenigen (die nun für mich aufhörte, eine blofse Hypothese zu sein) das Realprinzip gesehen, aus welcher allein und aus welcher vollständig alle Tatsachen sich als Folgen ergeben.« Mager untersucht in den »Bruchstücken« Aufgabe, Natur und Arten der Gesellschaft, will scharf geschieden wissen zwischen bürgerlicher und politischer Gesellschaft, deckt an zahlreichen Beispielen die übeln Folgen der »omnipotenten« sowohl als der »impotenten« Staatsgewalt auf, weist der Schule als einer Anstalt, nicht einer Gesellschaft, ein äufserliches und innerliches Abhängigkeitsverhältnis zu und kommt schliefslich zu dem Ergebnis, Schulherr dürfe weder der Staat noch die Lokalgemeinde sein, sondern das öffentliche Schulwesen müsse zur Provinzialsache, die Lehrer zu Angestellten der Provinzialgemeinde gemacht werden.

Endlich verdient Mager auch einen Platz in der Geschichte der Gymnasialpädagogik, und zwar nicht blofs wegen seiner Verdienste um eine bessere Methode des Unterrichts in fremden Sprachen und wegen des damit zusammenhängenden Verlangens, die philologischen Gymnasiallehrer müfsten sich eine ausreichendere pädagogische Vorbildung erwerben und dürften nicht so oft den klassischen Unterricht der Gymnasien mit dem philologischen verwechseln, sondern auch wegen seiner fortgesetzten Bemühungen, dem humanistischen Gymnasium seine hohe Bedeutung als derjenigen Anstalt zu wahren, die den künftigen studierten Staatsdienern und den Gelehrten eine den ganzen Menschen durchdringende klassische Bildung zu geben habe. Auch seine mit grofser Schroffheit ausgesprochene (vergl. R. III, S. 4) und in der Praxis schwerlich je ganz durchführbare Forderung, nur die wirklich guten Köpfe das Gymnasium durchmachen zu lassen, und die jedenfalls zu umfangreiche Menge an Unterrichtsstoff, die er den obersten Gymnasialklassen zuwies, bekunden wenigstens die hohe Meinung, die er vom Gymnasium hegte. Er wollte ihm eben den ersten Rang unter den Mittelschulen gewahrt wissen (vergl. R. XX, S. 375). In betreff des Volksschul- und Seminarwesens sind mindestens zwei, gegenwärtig freilich ebenso befürwortete als bestrittene Forderungen Magers bemerkenswert, nämlich dafs es eine allgemeine Volksschule geben und dafs die Seminare wesentlich Fachanstalten sein müfsten (vergl. besonders »Einige Gedanken« usw.).

Der Rückblick auf Magers Leistungen als pädagogischer Schriftsteller legt eine Vergleichung mit anderen bedeutenden Pädagogen nahe. Als solche bieten sich ungesucht zwei jüngere Zeitgenossen Magers, Dörpfeld und Stoy. Die Lösung der dankbaren Aufgabe, sowohl die sichtbare Beeinflussung dieser beiden durch Mager nachzuweisen, als auch dem nachzugehen, wodurch er sich von beiden unterscheidet, kann hier nicht versucht werden. Nur auf folgendes sei kurz hingewiesen. Dörpfeld wurde mit der Revue und mit Magers Schriften bekannt gemacht durch Direktor Zahn und dadurch zu Herbart geführt (Hindrichs, »F. W. Dörpfeld«, Gütersloh 1894, S. 13, vergl. A. Carnap, »F. W. Dörpfeld«, Gütersloh 1897, S. 79). Reichen Stoff zur Vergleichung mit Mager bieten sowohl Dörpfelds Schriften zur allgemeinen

Didaktik, besonders »Der didaktische Materialismus«, »Die unterrichtliche Verbindung der Wissensfächer« und »Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht« (in letzterer wird, gerade wie bei Mager, die Wichtigkeit der Onomatik für Sprachverständnis und Bildung überhaupt eingehend erörtert), als namentlich auch seine »Gesellschaftskunde« und seine Schriften über die Schuleinrichtung (vergl. Dörpfelds »Mittelschule« mit Magers »Bürgerschule«) und über die Schulverfassung (Mager tritt ein für die Provinzial-, Dörpfeld für die Lokalschulgemeinde). Bemerkenswert ist auch, dafs beide, trotzdem sie in den religiösen Grundanschauungen ziemlich voneinander abweichen, doch sich mit Entschiedenheit für den konfessionellen Religionsunterricht erklären. Hinsichtlich der Art, wissenschaftliche Untersuchungen zu führen, ist beiden gemeinsam die überall zu Tage tretende Neigung zum Systematisieren und Schematisieren. Was aber Stoy anlangt, so könnte man fast sagen, er habe in seiner Encyklopädie Mager ein Denkmal gesetzt. Unter den namhaften Pädagogen hat er aufser Herbart kaum einen so häufig, und zwar regelmäfsig zustimmend, zitiert als Mager (vergl. Encyk., 2. Aufl. S. 74, 76, 153, 267, 376, 380, 387, 402 u. a.). Magers »Bürgerschule« nennt er eine von echt pädagogischem Geiste durchdrungene Schrift, sein Werk »Einrichtung und Unterrichtsplan« usw. eine auf wissenschaftlicher Grundlage ruhende Theorie des Realschulunterrichts, seine Schriften über die genetische Methode wertvolle Schriften, er schreibt es Magers Bemühungen mit zu, dafs der etymologisch und historisch berechtigte Sprachgebrauch von analytisch und synthetisch durchgedrungen sei, rühmt die Darstellung der Geschichte des lateinischen Unterrichts in Magers »Genetischer Methode« und sagt von ihm, dafs er 1843 bis 48 mit scharfer Waffe unermüdlich und unerschrocken gegen das absolute Staatsschulregiment gekämpft habe. Magers oft angeführten Ausspruch, dafs es ihm ganz übel zu Mute werde, wenn er jemand von »dem« Prinzip, »dem« Mittelpunkte reden höre, den eine Schule haben müsse, macht sich auch Stoy zu eigen, wie denn auch des letzteren Vergleichung des Unterrichts mit einer Symphonie auf Mager zurückzugehen scheint (vergl. R. XVI, S. 57). Stoy und Mager sind innigst verwandte Naturen, gleich vielseitig gebildet, gleich geistreich, gleich kritisch, in gleicher Weise ihr ganzes Sinnen der Pädagogik zuwendend. Auch in den Zillerschen Schriften wird sehr häufig auf Mager Bezug genommen.

Werfen wir nun noch einen Blick auf die formale Seite der Magerschen Schriften, so ist zunächst zu rühmen die grofse Klarheit und Fafslichkeit der Darstellung, wodurch sie sich samt und sonders auszeichnen. Schwulst, Steifheit des Stils, gelehrte Sprache im übeln Sinne des Wortes sind nirgends zu verspüren. Wesentlich bedingt ist dieser Vorzug durch sein tiefes Eindringen in den Geist der Sprache, das ihn befähigte, Gedanken und Ausdruck immer ins rechte Verhältnis zu setzen, und ihm namentlich eine grofse Gewandtheit im Gebrauche sinnverwandter Wörter verschaffte. Nicht minder bemerkenswert ist die scharfsinnige und durchsichtige Gliederung der Magerschen Schriften, wenn auch nicht verkannt werden soll, dafs sie zuweilen Einbufse leidet durch eine gewisse Eile der Darstellung, sowie durch nicht selten vorkommende Wiederholungen, die durch das Streben Magers veranlafst wurden, einmal angeknüpften Gedankenreihen immer wieder bis auf den Grund nachzugehen. Jedenfalls sind diese Mängel nicht der Art, dafs dadurch in dem Leser ein Gefühl der Ermüdung hervorgerufen würde. Es ist richtig, wie es in dem Artikel Mager in der Schmidschen Encyklopädie heifst, dafs wir bei Mager »auch nicht eine Sekunde Langeweile haben«. Dafs ein solches Gefühl nicht aufkommen kann, dazu trägt nicht wenig bei Magers aufserordentliche Belesenheit in alten und neuen Schriftstellern jeder Art und seine grofse Geschicklichkeit, an richtiger Stelle ein treffendes Citat beizubringen. Sein schlagfertiger Humor, sein Witz, seine Satire beruhen wesentlich auf der glücklichen Anwendung von Citaten und geben seiner Schreibweise einen fast prickelnden Reiz. Freilich geht seine Behandlung der Gegner zuweilen bis an die äufsersten Grenzen des literarischen Anstandes, ja überschreitet sie vielleicht, wie denn auch Eberhardt (a. a. O. S. IV) der »Bürgerschule« den Charakter einer der Form nach klassischen päda-

gogischen Schrift deshalb absprechen zu müssen glaubt, »weil sie in der Bekämpfung der entgegenstehenden Ansichten vielfach in einen Ton verfalle, der der Würde der Sache nicht entspreche« (vergl. auch R. II, S. 433). Aber es mufs auch hervorgehoben werden nicht nur, dafs er sehr bald einiges von dem, was er Thiersch vorgeworfen, zurückgenommen hat (R. 1840, S. 362), sondern auch, dafs zwar das Ausfechten von Geisteskämpfen das Element bildete, in dem er sich am liebsten tummelte, dafs er aber doch den Streit nicht liebte um des Streites, sondern ausschliefslich um der Wahrheit willen. Beweis hierfür ist, dafs er auch gegnerischen Ausführungen stets die Spalten seines Blattes bereitwilligst öffnete (vergl. z. B. Mai- und Augustheft vom Jahre 1841 und »Über eine unzweckmäfsige Weise« usw., S. 30). Dafs sein Selbstgefühl an manchen Stellen seiner Schriften ziemlich stark hervortritt, das macht zwar auf den Leser nicht gerade einen sehr günstigen Eindruck, mag aber mit dem Hinweis darauf entschuldigt werden, dafs er das mit vielen kräftigen und ihrer Kraft bewufsten Persönlichkeiten gemein hat. Zudem stehen derartigen Stellen nicht wenig andere gegenüber, in denen sich Mager offen eines Irrtums zeiht oder rückhaltlos anerkennt, dafs ein anderer Besseres geleistet als er (in letzterer Beziehung vergl. z. B. R. XVI, S. 32 ff.). Übrigens dürfen bei Beurteilung des Magerschen Stiles mit seinen Schroffheiten und Rücksichtslosigkeiten zwei Umstände nicht aufser acht gelassen werden: sein cholerisches Temperament, infolgedessen das Unzulängliche und Verkehrte, wenn er es ansehen mufste, auf ihn so heftig wirkte, dafs es ihn in Affekt brachte (R. VI, S. 448), und sein früh beginnendes körperliches Leiden, das ihn zuweilen in gereizte Stimmung versetzt haben mag.

Noch ist ein Wort zu reden über Mager als Lehrer, als schulischen Organisator und als Menschen. Was seine Persönlichkeit als Lehrer betrifft, so hat davon (s. Langbein a. a. O. S. 318 ff.) Rektor Dr. Rauchenstein an der Kantonsschule zu Aarau, an der Mager 3 Jahre als Lehrer des Französischen wirkte, eine so vollständige und durchaus den Charakter der Wahrheit tragende Schilderung gegeben, dafs man nur auf sie verweisen kann. Hervorgehoben sei daraus folgende Stelle: »Mager besafs zuvörderst die Gabe einer leicht fliefsenden, gewandten und in jedem Ausdruck präzisen Rede in vorzüglichem Mafse. Er verlor sich dabei nicht in die Breite und Länge eines zusammenhängenden Vortrages, sondern erteilte den Unterricht am liebsten in der Form einer lebhaften Unterredung. Er verstand es, ohne den Schüler zu übereilen, durch rasche und treffende Fragen ihn von dem Unbestimmten und Halben oder Falschen der Antworten auf das Richtige hinzuführen. Überall drang er auf Bestimmtheit und Deutlichkeit der Begriffe und Ausdrücke und war unerschöpflich in augenblicklicher Hervorbringung von Beispielen zur Verdeutlichung. Er drang auf Korrektheit, wies die Idiotismen durch Vergleichung mit anderen Sprachen, soweit diese der Schüler kannte, mit deutlicher Unterscheidung nach und übte die Idiotismen durch eine Reihe von Beispielen auf der Stelle bis zu einer ziemlichen Sicherheit und Behendigkeit ein. Dabei aber hütete er sich sehr, in langen Erörterungen über Schönheiten, Eleganzen und Feinheiten sich zu verlieren, welche nur die Zeit verderben, den noch wenig Reifen langweilen, während sie sich der Vorgerücktere auf kurze Fingerzeige hin von selbst merkt. Und doch hätte ihm bei seiner ausgezeichneten dialektischen Gabe und bei seinem Vermögen, Begriffe zu spalten und selbst in den ähnlichsten noch die Unähnlichkeit prompt nachzuweisen, die Versuchung zu solchen Exkursen nahe gelegen; allein er hatte den richtigen Takt, das für jede Stufe Geeignete zu tun und zu verlangen.« Nimmt man hinzu, was weiterhin von ihm gerühmt wird, »seine ihm jeden Augenblick zu Gebote stehende Herrschaft über sein Wissen, sein vorzügliches Gedächtnis und seine grofse Geschicklichkeit im Kombinieren nebst einer guten Dosis Humor«, so sollte man meinen, es habe ihm zu einem vollkommenen Lehrer nichts mehr gefehlt. Aber etwas fehlte ihm doch dazu. Es wird von Rauchenstein angedeutet, wenn er sagt, dafs nur der Lehrer mit eigener Befriedigung und Erfolg arbeite, der mehr die Schüler als das Fach im Auge habe. Mager war aber mehr an seiner Schrift-

stellerei als am Schulehalten gelegen. Er hatte die Aarauer Stelle nur angenommen, weil er »zur Weiterführung seiner didaktischen Untersuchungen wieder ein Lehramt brauchte« (vergl. »Über eine unzweckmäfsige Weise« usw., S. 16 und R. X, S. 331), und gab sich ihr deshalb auch nur mit halbem Herzen hin. Da für seine literarische Tätigkeit die pädagogische Kleinarbeit, z. B. das sorgfältige Korrigieren der Schüleraufsätze, hinderlich war, so versäumte er das und leistete überhaupt nicht so viel, als, wie Rauchenstein sagt, seine vorzügliche Begabung erwarten liefs. Dafs er mit seinen Kollegen in Streit geriet, sich wohl gar in den Ruf eines Renommisten brachte, ist bei seinem Naturell und da er allen weit überlegen war, allerdings begreiflich, wenn auch nicht entschuldbar.

Als Direktor in Eisenach befand sich Mager in der glücklichen Lage, eine im Entstehen begriffene Anstalt ganz seinen Ideen gemäfs einrichten zu dürfen. Hier mufste sich zeigen, wie sie die Probe in der Praxis bestehen würden. Leider ist seine Wirksamkeit als Direktor zu kurz gewesen, als dafs sich ein abschliefsendes Urteil gewinnen liefse. So viel jedoch ist sicher, dafs er mit Umsicht und grofsem Eifer zu Werke ging. Die vier 1849 bis 1852 von ihm herausgegebenen Programme geben ein ziemlich vollständiges Bild von seiner direktorialen Tätigkeit. Wohltuend berührt das auch in diesen Berichten überall erkennbare Bestreben, die ganze Schularbeit in den Dienst des erziehenden Unterrichts zu stellen und auch seine Mitbürger für eine solche Auffassung zu gewinnen. Daher verbreitet er sich nicht nur über Namen, Zweck und Aufgabe seiner Schule, sondern auch in zwar kurzen, aber sehr klaren und allgemein verständlichen Ausführungen über das Wesen und den Betrieb aller Unterrichtsfächer. Was er hier über Aufnahme des lateinischen Unterrichts sagt, darf als seine endgültige Meinung betrachtet werden. Hiernach will er ihn als obligatorischen Gegenstand von der Realschule ausgeschlossen, aber als fakultativen in 4 Jahreskursen zu 4 Stunden für eine kleinere Anzahl junger Leute beibehalten wissen. Gerade das aber ist einer der Punkte, in denen sich die Anstalt in ihrer späteren Entwicklung weit von Mager entfernte. Dieser selbst hatte sie als eine »Mittelschule zweiten Ranges« bezeichnet, in der weiteren Entwicklung aber ging das von Erfolg begleitete Bestreben durchaus dahin, sie zu einer Anstalt gleichen Ranges wie das Gymnasium zu machen. Schon der Umstand, dafs, noch unter Magers Leitung, die Anstalt aus einer städtischen eine staatliche wurde, gab ihr einen veränderten Charakter. Mager war von dieser Umwandlung nicht sehr erbaut, aber er mufste, weil sonst keine Aussicht war, der Schule die noch fehlenden beiden oberen Klassen zu verschaffen, wie er sich ausdrückt (Langbein a. a. O. S. 378) »nolens volens in den sauern Apfel beifsen«. Gleichzeitig sah er sich veranlafst, ihren Namen Bürgergymnasium, den sie im ersten Programm trägt, mit dem Namen Realgymnasium zu vertauschen, wobei charakteristisch für ihn ist, wie er sich mit der neuen Bezeichnung abfindet. Er sagt (Programm von 1850): »Wir wollen das Wort real als eine Aufforderung betrachten, das Publikum reell zu bedienen.« Durchgreifende Veränderungen nahm dann sogleich der Nachfolger Magers namentlich dadurch vor, dafs er auf Kosten des Sprachunterrichts dem Unterricht in Religion, Mathematik, Naturkunde, Geschichte und Geographie eine erhöhte Stundenzahl zuwies und damit ihre Ziele weiter hinaufrückte, und dafs er es als Regel hinstellte, dafs das Realgymnasium zwei Abgangsklassen besitze, eine für das gewöhnliche bürgerliche Leben mit vollendetem 14. Lebensjahre und die Prima für den Eintritt in gewisse Zweige des Staatsdienstes mit vollendetem 16. bis 17. und den Abgang zur Universität oder zu technischen Hochschulen mit vollendetem 17. bis 18. Lebensjahre. Durch alles das entfernte sich die Anstalt von dem, was Mager als ihren Charakter bezeichnet wissen wollte. Namentlich hatte er die Ansprüche der Realschule, die Vorbildung künftiger Mathematiker, Naturforscher und Ärzte geben zu wollen, weit von sich gewiesen (vergl. Programm von 1849, S. 5, R. XII, S. 204 bis 223 und XIII, S. 41—69). Er hielt, obgleich selbst Direktor eines Bürgergymnasiums, dafür, »dafs das Bürgergymnasium, um für den gröfseren Teil seiner Schüler die rechte Schule zu sein,

die Mittelschule zweiten Ranges sein mufs, während das Gymnasium ohne Adjektiv die Mittelschule ersten Ranges sein oder vielmehr werden sollte« (R. XX, S. 375).

Der Direktion der ersten Bürgerschule, welches Amt Mager nur als Nebenamt betrachtete, konnte er nicht allzu viel Zeit widmen; doch erkannte er mit scharfem Blicke, dafs das bis dahin fast ausschliefslich an ihr herrschende Klassenlehrersystem weder im Interesse der Zöglinge noch der Lehrer war, weshalb er es nach einigen Richtungen hin durchbrach. Merkwürdig und nicht blofs örtliches Interesse beanspruchend ist die Erweiterung, die Mager der ersten Bürgerschule durch Einrichtung der sog. »Sekundarschule« verschaffte. Als solche sollten nämlich die zwei obersten Klassen der ersten Bürgerschule, jede mit zweijährigem Kursus, für 10—15 jährige Schüler gelten. Es gelang ihm, wie er sagt (Programm von 1851), »Grofsherzogliches Staatsministerium davon zu überzeugen, dafs einige Sekundarschulen dem Lande gute Dienste leisten und nicht nur den verschiedenen Kategorien derjenigen jungen Leute, die sich mit der gewöhnlichen Primarschulbildung nicht begnügen wollen und können, die aber doch auch nicht Zeit, Mittel und Neigung haben, den vieljährigen und weitschichtigen Kursus des Gymnasiums oder des Realgymnasiums durchzumachen, sondern auch den künftigen Schullehrern die richtige allgemeine Schulbildung geben könnten.« Diese Schule wäre nach der Magerschen Einteilung als Mittelschule dritten Ranges zu bezeichnen. Aber die Eisenacher Sekundarschule hat sich, trotzdem sie noch heutigen Tages unter dem gleichen Namen besteht (die gleichzeitig in Weimar und in Neustadt a. O. errichteten Sekundarschulen gingen sehr bald ein) doch als eine verfehlte Einrichtung erwiesen. Fremdsprachlicher Unterricht war ausgeschlossen. Für diesen waren ja Gymnasium und Realgymnasium vorhanden. Geeignetes Schülermaterial immer in genügender Menge zu liefern, dazu war die Stadt zu klein. Die Sekundarschule hätte sich offenbar nicht so lange halten können, wenn sie sich nicht nach und nach fast ausschliefslich zur Präparande für das Lehrer-Seminar mit 3 Klassen und 14- bis 17 jährigen Schülern entwickelt hätte. Als solche hat sie zwar dem Staate gute Dienste geleistet, sich aber von ihrer ursprünglichen Hauptbestimmung weit entfernt. Zudem ist sie die Quelle unendlicher und noch nicht zum Abschlufs gelangter Verhandlungen zwischen Stadt und Staat über Beitragspflichten, Organisation usw. geworden. Hätte sich die Schule im Sinn ihrer ursprünglichen Bestimmung weiter entwickeln können, so müfste sie gegenwärtig eine lateinlose Realschule mit der Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Dienste sein. Es kann aber Mager der Vorwurf nicht erspart werden, dafs er zu der unerquicklichen Zwitterstellung, in der sich gegenwärtig die Sekundarschule befindet, mit den Grund gelegt hat. Insbesondere war es eine arge Verirrung Magers zu meinen, die allgemeine Bildung eines 15 jährigen Sekundarschülers könne zu einem solchen Abschlusse gebracht werden, dafs er sich nun, falls er Lehrer werden wolle, mit Erfolg der Fachbildung auf dem Seminar, das nach Mager ja ausschliefslich Fachschule sein sollte, widmen könne. Das Weimarische Ministerium wollte ursprünglich, dafs das Bürger-Gymnasium zugleich Vorseminar werden solle. Mager wies aber diesen Plan als unausführbar zurück (Langbein a. a. O., S. 378). Warum, ergibt sich aus dem späteren offenbar durch Mager beeinflufsten Ministerialdekret, wie es Revue XXVI, S. 349 ff. abgedruckt ist. Hiernach war die Grofsherzogliche Staatsregierung zu der Überzeugung gelangt, »dafs ein solcher Bildungsgang zwar für die ganz kleine Anzahl junger Leute, die einmal an den Oberklassen gehobener Bürgerschulen und an den Sekundarschulen Lehrer sein wollen, zweckmäfsig sein werde, dafs er aber dem weitaus gröfseren Teil der künftigen Schullehrer, von denen die meisten an Landschulen zu wirken haben, aus vielen und gewichtigen Gründen nicht empfohlen werden dürfe.« Mager rechnete offenbar die ländlichen Distrikte des Grofsherzogtums zu denjenigen Gegenden, wo, um mit seinen eigenen Worten zu reden (R. II, S. 254 und 266), »der moderne Geist den gemeinen Mann noch nicht ergriffen hat und die Elementar- und Volksschule dem Prinzip der älteren Zeit gemäfs eingerichtet sein und bleiben mufs.«

Noch ein Wort über Mager als Men-

schen. Sein Äufseres wird von Langbein (a. a. O., S. 382) folgendermafsen geschildert: »Mager war grofs, kräftig gebaut und sah blühend und frisch aus, wenigstens als ich ihn 1850 zuletzt sah. Auch auf einem Porträt von ihm aus der Zeit in Wiesbaden finde ich sein Aussehen nicht wesentlich verändert. Das sonst so strahlende Auge nur ist müder geworden. Man konnte es nicht fassen, wenn man ihn sitzen sah, dafs er nicht Herr seiner Glieder sein könne.« Einen ähnlichen Eindruck auf den Beschauer macht ein in der Realschulbibliothek zu Eisenach aufbewahrtes Bild von ihm, das ihn im Lehnsessel sitzend darstellt. Über die Ursache seines Leidens liefen in Eisenach mannigfache Gerüchte um, auf die hier nicht eingegangen werden kann. Sicher aber scheint, dafs er dieses sein Leiden, das ihm überdies durch die zärtliche Fürsorge einer liebenden Gattin gemildert wurde, geduldig trug. Dafs er jedoch, wie alle Menschen, auch seine Schattenseiten besafs, das läfst sich nicht leugnen. Auf die wenig rücksichtsvolle Art, mit der er den Hofrat Thiersch behandelte, ist schon hingewiesen worden. Schroffes Hervorkehren der eigenen Meinungen finden wir oft bei ihm. In der »Genetischen Methode«, S. 376, meint er, die Leute sagten, »sein Stil sei viel zu persönlich«. Seine Neigung zu geistreich witziger Darstellung, genährt durch das Studium Lichtenbergs, von dem er mit Vorliebe Aussprüche citiert (vergl. R. XII, S. 7), verleitete ihn zuweilen zur Satire und wirkte dadurch verletzend. Und so mag auch der persönliche Verkehr mit ihm nicht selten den Eindruck hinterlassen haben, dafs er sich von Verspottung der Gegner nicht frei zu halten vermochte. Dem Verfasser dieses Artikels ist von einem glaubwürdigen Zeitgenossen Magers versichert worden, dafs dieser, so oft er die gegenteiligen Ansichten eines Lehrers widerlegt zu haben glaubte, es nicht lassen konnte, dem Lehrer zuletzt noch »eins anzuhängen«. Dafs er sich in Eisenach in den Ruf der Rechthaberei Untergebenen gegenüber brachte, darauf dürfte kein allzu grofses Gewicht zu legen sein, denn das ist das Schicksal fast jedes Direktors. Auch die in der Schmidschen Encyklopädie zum Beweise, »dafs Mager in seiner Selbstüberschätzung zuweilen sehr weit ging,« mitgeteilte, angeblich verbürgte Anekdote, wonach er einst Jakob Grimm auseinandergesetzt habe, wie er seine Grammatik eigentlich hätte einrichten sollen, beweist doch nur, dafs Mager die Anordnung der Grimmschen Grammatik mangelhaft fand, wie er das auch anderwärts ausgesprochen hat. Weniger entschuldbar dürfte eine kaum wiederzugebende Äufserung über Luther sein, die ihm in der ersten Gesellschaft Eisenachs (Eisenach Wartburgstadt!) entfallen sein soll, und die allerdings davon zeugen würde, dafs er sich manchmal in unverantwortlicher Weise gehen liefs. Dieses Sichgehenlassen hat ihm überhaupt viel Feinde gemacht. Indes wenn es auch einen Mangel an Selbstzucht zu beweisen scheint, so kann es doch andrerseits als Beleg dafür dienen, wie himmelweit Magers Charakter von aller Heuchelei und Verstellung entfernt war. Was er als wahr und recht erkannt hatte, dafür trat er mit der ganzen Kraft seiner Persönlichkeit ein, unbekümmert, ob der etwaige Anstofs, den er damit erregte, von rechts oder links ausging. Aus seiner Zu- oder Abneigung machte er nie ein Hehl. Wie er »in die alten Griechen verliebt« war, so »widerwärtig waren ihm, mit Ausnahme weniger Individuen, die alten Juden« (R. VI, S. 10). Ebenso verhafst war ihm »alles Slavische« (R. 1840, S. 9). Den »Absolutismus« hielt er für eine gleich schlimme Ausgeburt wie den »Radikalismus,« und der »pädagogisch-scholastische Cäsareopapismus flöfste ihm Ekel ein, gleichviel ob ein Fürst oder die souveräne Canaille Cäsar ist« (R. XX, S. 180 und 181). Wem die Anwendung solcher und ähnlicher Kraftausdrücke, die sich häufig bei Mager finden und allerdings mit »Europas übertünchter Höflichkeit« wenig gemein haben, eine unüberwindliche Abneigung gegen die Person, die sie gebrauchte, einflöfst, der bleibe dem Studium Magers fern. Wer aber darüber hinwegzusehen vermag, und wem es zur Erfahrungstatsache geworden ist, dafs gerade die rauhste Hülle oft den edelsten Kern birgt, der studiere Mager, es wird ihn nicht gereuen.

Literatur: 1. Langbein, Magers Leben. Pädagogische Revue 1858, 49. Band, S. 309 bis 388; als besondere Schrift Stettin 1859. — 2.

Die Artikel »Mager« in der Pädagogischen Encyklopädie von Schmid und in der Allgemeinen Deutschen Biographie. — 3. Eberhardt, Magers Deutsche Bürgerschule. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1888. S. I bis LII. — 4. Magers Schriften, wovon Verzeichnisse bei Langbein, Eberhardt und in dem Artikel, »Herbartische pädagogische Schule«. — 5. Bliedner, K. Magers philosophische Entwicklung (Zeitschr. f. Phil. u. Pädag., 4. Jahrg., S. 423—446).

Eisenach. A. Bliedner.

Mäkelsucht

Das Wort Makel (lat. macula) ist gleichbedeutend mit Flecken, Fehler, und wird ebenso häufig zur Kennzeichnung fehlerhafter Betätigung auf dem Gebiete des Körperlichen, wie auf dem des Geistig-Sittlichen verwendet. Wer geflissentlich wirkliche oder vermeintliche Mängel und Fehler an Sachen oder Personen aufsucht und kleinlich tadelnd hervorhebt, heifst ein Mäkler; dessen Tun nennt der Sprachgebrauch Mäkeln. Als vorübergehender Erscheinung kommt dem Mäkeln lediglich die Bedeutung einer widerwärtigen Unart zu, steigert es sich aber durch Wiederholung und Gewohnheit zur Mäkelsucht, wie man sie bei gelehrten und ungelehrten Pedanten beobachtet, so mufs es als ein fressender Schaden am Seelenleben, als ein Merkmal schlimmer Gemütsentartung betrachtet werden. Das Denken der Mäkelsüchtigen leidet an Bewufstseinsenge und wird wie mit Zwangsgewalt von Vorstellungen bestimmt, die nach Form und Inhalt den Wert gewisser Personen oder Sachen bezw. alles dessen, was die Eigenliebe des Mäklers nicht zu befriedigen vermag, in der öffentlichen Achtung herabzusetzen geeignet sind; das Gefühlsleben kennt nur die Lust des Verkleinerns und Entstellens; das Wollen ist von Begehrungen und Strebungen erfüllt, welche die Entwertung von Menschen und Dingen bezwecken. Die Kleinlichkeit im Urteilen des Mäkelsüchtigen bezeichnet glücklich das Wort: »Der Mäkler seicht Mücken und verschluckt Kamele.« Selten ist Mäkelsucht ohne Unwahrhaftigkeit, Heimtücke und Pharisäismus; sie tadelt nicht nur wirklich vorhandene Fehler, sondern falschmünzt auch und dichtet nach Lust und Belieben Fehler an. Zumeist bestimmt den Mäkelsüchtigen nicht so sehr die Absicht, jemanden zu kränken oder ihm seine Mifsbilligung und Verachtung kundzugeben, als vielmehr ein ungestümer Trieb, der Hang zur Tadelsucht (vergl. krittelig!). Mäkelsucht kann entspringen aus falschem Selbstgefühl (»Selbstschmeichelei«, Herbart), Argwohn, Verdrufs, Ärger, Zorn, Abneigung, Bosheit, Rachsucht, vor allem aber aus Neid, Mifsgunst und Zweifelsucht. Als körperliche Ursachen der Mäkelsucht sind reizbare Schwäche, erhöhte Reizbarkeit und Nervenzerrüttung zu betrachten. Die Heftigkeit des cholerischen und die innere Unzufriedenheit des melancholischen Temperaments bieten der Mäkelsucht günstige Entwicklungsbedingungen. Weiber, besonders hysterische, mäkeln häufiger und mit gröfserer Gewandtheit als Männer; unter diesen zeichnen sich besonders geistig Überbürdete durch aufsergewöhnliche Leistungsfähigkeit darin aus. In der Kinderwelt sind es namentlich die nervösen, blutarmen, geistig überlasteten, an erblicher Entartung des Denkens, Fühlens und Wollens leidenden Knaben und Mädchen, die von Mäkelsucht beherrscht werden. Beachtenswert ist, dafs unter diesen Kindern einzelne die Mäkelsucht innerhalb des zerrütteten Familienlebens ihrer Eltern durch Nachahmung und psychische Ansteckung erworben zu haben scheinen. Als Leidenschaft steht Mäkelsucht auf der Grenzlinie zwischen gesund und krank und artet leicht in Streit-, Schmäh- und Lästersucht (folie raisonannte) aus. Deren Behandlung fällt in den Bereich des Seelenarztes. Die erzieherische Behandlung mäkelsüchtiger Kinder hat vor allem zu bedenken, wie sehr Mäkelsucht in sittlicher Beziehung den Ideen des Wohlwollens und der Billigkeit, in ästhetischer dem Grundsatze, die Persönlichkeit schönheitsgemäfs auszugestalten und darzustellen, widerspricht, und demgemäfs auf folgende Leitgedanken den Hauptnachdruck zu legen: 1. Erzieher, sei kein nörgelnder Kleinmeister (Pedant)! 2. Überzeuge den Zögling, dafs unter den Sternen kein Ding ohne Makel und keine Person ohne Fehler ist, und erwecke in ihm, indem du ihn zur Selbsterkenntnis anleitest, Demut und Duldsamkeit! 3. Erziehe den Zögling zur Selbstbeherrschung, damit er lerne, seinem Munde

zu gebieten gemäfs den Hochgedanken des Wohlwollens und der Billigkeit! 4. Sei langmütig und geduldig; denn nur die da warten gelernt haben, werden den Erfolg sehen!

Leipzig. Gustav Siegert.

Malendes Zeichnen

s. Zeichnen

Manie

1. Definition und Hauptsymptome. 2. Verlauf. 3. Vorkommen im Kindesalter. 4. Erkennung. 5. Behandlung.

1. Definition und Hauptsymptome. Als Manie bezeichnet man wissenschaftlich — abweichend von dem populären Sprachgebrauch — eine Psychose, deren Hauptsymptome während des ganzen Verlaufs folgende sind:

1. Krankhafte Heiterkeit (Hyperthymie oder Exaltation).
2. Krankhafte Beschleunigung des Vorstellungsablaufes (Ideenflucht).
3. Krankhaft gesteigerter Bewegungsdrang.

Die krankhafte Heiterkeit äufsert sich in einem allgemeinen Überwiegen der positiven Gefühlstöne. Öfters verknüpft sie sich, namentlich wenn die Kranken bei ihrer Umgebung auf Widerstand stofsen, auch mit starken Zornaffekten. Die Ideenflucht führt zu einem unablässigen, hastigen Sprechen (Logorrhoe). Häufig lockert sich infolge der Beschleunigung des Vorstellungsablaufes auch der Zusammenhang der Ideenassociation. Die Kranken springen oft ab, lassen Zwischenvorstellungen weg, kommen vom Hundertsten ins Tausendste. An Stelle der inhaltlichen Verknüpfung tritt in der Ideenassociation oft die Verknüpfung nach dem Wortklang; daher findet man oft Vorliebe für Reime, Allitteration usw. Der Bewegungsdrang äufsert sich in einem unermüdlichen Sich-Bewegen. Kinder, die früher ruhig waren, fangen an zu toben. Dieser Bewegungsdrang richtet sich oft auch gegen die Umgebung. Kleider und Spielsachen werden zerstört. Die Balgereien mit den Kameraden nehmen kein Ende. Hand in Hand mit der abnorm gesteigerten Associationstätigkeit und speziell auch mit dem gesteigerten Bewegungsdrang geht eine fast absolute Schlaflosigkeit. In dem Handeln der Kranken fällt aufser dem abnormen Bewegungsdrang ein Hang zum Renommieren, Fabulieren und Lügen auf, der in enger Beziehung zu der pathologischen Exaltation steht. Auch Eigentumsvergehen und Vagabundieren habe ich wiederholt beobachtet. Selten kommt es zur Bildung wirklicher Gröfsenideen. Meist beschränkt sich die Phantasietätigkeit auf kühne Pläne; so erzählte mir ein armer Junge von 14 Jahren, er wolle Doktor der Philosophie werden oder sei es bereits. Sehr häufig sind Excesse in jedweder Form. In der Schule fällt die Aufmerksamkeit und Konzentration infolge der Ideenflucht vollständig weg. Das pathologisch gesteigerte Selbstbewufstsein verleitet die Kinder zu Trotz und Widerspruch.

2. Verlauf. Die Manie ist eine der heilbarsten Psychosen. Nur sehr selten geht sie in chronische Geistesstörung oder Schwachsinn über. Sehr grofs ist hingegen die Gefahr der Rückfälle. Man kennt eine Psychose, die sog. periodische Manie, bei welcher in ziemlich regelmäfsigen Intervallen eine Manie sich während des ganzen Lebens wiederholt. Der erste Krankheitsanfall dieses Leidens tritt häufig gegen Ende des Kindesalters auf. Nur wenn bereits gegen die ersten Anfälle zweckmäfsig eingeschritten wird, ist einige Aussicht auf Heilung. Dabei ist bemerkenswert, dafs gerade die leichteren Formen der Manie (die sog. Maniakalische Exaltation oder Hypomanie) diese Tendenz zu periodischer Wiederkehr haben. Die Heilung des einzelnen Anfalls nimmt meist 3—5—8 Monate in Anspruch.

3. Vorkommen im Kindesalter. Die Manie ist im Kindesalter nicht gerade selten. Emminghaus fand unter 199 Fällen von Kinderpsychosen acht Fälle. Ätiologisch kommen namentlich erbliche Belastung, Gehirnkrankheiten in den ersten Lebensjahren und erschöpfende Infektionskrankheiten in Betracht. Ein plötzlicher Affektshock, z. B. Schreck gibt zuweilen die Gelegenheitsveranlassung zum Ausbruch.

4. Erkennung. Die Erkennung bietet insofern Schwierigkeit, als ein Verkennen der Geistesstörung sehr nahe liegt. Ober-

flächlich betrachtet erscheint das maniakalische Kind einfach ungezogen, wild, unwahr und vorlaut. Die Eltern, Erzieher oder Lehrer können jedoch eine solche Verwechslung leicht vermeiden, wenn sie die Vergangenheit des Kindes berücksichtigen. Die Manie bricht stets unvermittelt, zuweilen sogar nach einer kurzen Phase krankhafter Traurigkeit aus. Der Kontrast des maniakalischen Zustandes mit dem vorausgegangenen normalen Zustand oder gar dem eben erwähnten depressiven Vorstadium klärt den Lehrer, wofern er überhaupt weifs, dafs es im Kindesalter eine solche Krankheit gibt, leicht auf. Auch die schwere Störung des Schlafes ist ein einfaches, auch für den Laien ohne weiteres feststellbares Zeichen, welches erlaubt, die Manie von der Ungezogenheit des gesunden Kindes zu unterscheiden.

5. Behandlung. Pädagogische Einwirkungen sind völlig erfolglos. Speziell sind Strafen ganz verfehlt. Ist der Verdacht auf Manie aufgetaucht, so ist das Kind im Bett zu belassen und als schwer krank zu behandeln. Sofort ist ein sachverständiger Arzt zuzuziehen. Oft ist die Behandlung in der Familie nicht durchführbar und die Überführung in eine Anstalt oder Klinik geboten.

Literatur: Emminghaus. Die psychischen Störungen des Kindesalters. Tübingen 1887. — Manheimer, Les troubles mentaux de l'enfance. Paris 1899. S. 73 ff. — Ziehen. Die Geisteskrankheiten des Kindesalters. Berlin 1904. Heft 2, S. 25 ff. — Ders., Psychiatrie. 2. Aufl. Leipzig 1902. S. 320 ff.

Berlin. Th. Ziehen.

Manier

s. Persönlichkeit

Märchenunterricht

1. Volk und Märchen. 2. Kind und Märchen. 3. Haus und Märchen. 4. Schule und Märchen. A. Warum Märchen? B. Auswahl und Reihenfolge. C. Unterrichtliche Behandlung.

1. Volk und Märchen. Alle Volksstämme haben auf ihrer Kindheitsstufe, die man auch zutreffend »Menschenfrühling« genannt hat, Märchen oder dem Märchen ähnliche Volkssagen erzeugt. Jene Kindheitsstufe umfafst eine lange Entwicklungsperiode. Sie ist zeitlich unbestimmbar, läfst sich aber psychologisch charakterisieren nach dem sie beherrschenden »Volksgeiste«. Volksmärchen und Volkssage weisen in eine Zeit zurück, in der der Mensch nach Befreiung aus den Schranken und Bedingungen der Naturkräfte strebt. Da er aber wegen seiner unentwickelten Intelligenz den Naturmächten gegenüber ohnmächtig ist, hilft er sich kraft seiner Phantasie über sie hinweg. Das Gefühl der Abhängigkeit von den Naturgewalten läfst ihn hinter diesen gute oder böse, aber auch an Kraft weit überlegene persönliche Wesen suchen und finden. Er tritt damit in einen Prozefs des Umdeutens von Naturerscheinungen und Erlebnissen ein, durch den stufenweise fortschreitend wirklichen Ereignissen ein Inhalt und ein Zusammenhang gegeben wird, der dem Bedürfnis des Gemütes entspricht. So gelangt der Mensch zur Mythenbildung. Die Völkerpsychologie kennt darin drei Entwicklungsstufen.

A. Einfache Belebung der Natur: Personifizierung der Natur mit empfindenden und handelnden Wesen.

B. Mythische Apperzeption: Inbeziehungsetzung dieser Wesen mit dem Menschen und seinem Denken und Handeln.

C. Poetische Ergänzung: Einsetzen der determinierenden und kombinierenden Einbildungskraft. (Delbrück, Zeitschrift für Völkerps. B. III.)

Mit der letzten Stufe erreicht der Mensch die Geisteshöhe, wo er den Inhalt seines Vorstellungs- und Gefühlslebens in der Form von Erzählungen ausschüttet, und damit fängt der Märchenquell zu sprudeln an, dem unsere echten Volksmärchen ihrem innersten Kern nach entstammen. Diese Herkunft läfst auf das ursprüngliche Wesen der Märchen schliefsen.

e) Sie traten als Niederschlag religiösen Vorstellens und Fühlens auf dem Grunde einer naiven Naturerscheinung der Völker ins Leben. Mit anderen Worten: Sie waren ursprünglich Verdichtungen primitiver Weltanschauungen. b) Als zusammenhängende Erzählungen brachten sie auch das Volks-Ethos in Erscheinung. — »Erzählungen setzen ein Zusammenleben voraus, und erst in diesem hat sich unabhängig von der Gestaltung der Gottesidee die Moral ent-

wickelt.« c) Als Produkt freier Phantasietätigkeit trugen sie das Gewand kindlich naiver Volkspoesie.

So ist auch das deutsche Volksmärchen, von dem hauptsächlich noch die Rede sein soll, entstanden, und merkwürdig, es hat bis auf unsere Zeit mit staunenswerter Zähigkeit in der Volksseele seine Stelle behauptet. Es ist in den verschiedenen geistigen Strömungen, die das deutsche Volk im Laufe der Jahrhunderte bewegten und ihm neue Weltanschauungen brachten, nicht untergegangen. Es hat gleich dem deutschen Charakter Kern und Wesen aus der Urzeit bewahrt. Zunächst mit dem germanischen Göttermythus in seinen Mischungen und Wandlungen innig verwachsen, pafste es sich dem eindringenden Christentum an. Das Volk vertauschte seine Märchen nicht einfach mit den Geschichten, die ihnen die Apostel der Deutschen brachten, es behielt sie daneben bei und gofs nur die neue Liebe, den neuen Glauben in die alte Form hinein. (Linning, Deutsche Mythenmärchen.) — Möglich, dafs das Volk in diesem Tun die Missionare unterstützten oder doch weniger hinderten, als es jetzt oft im Heidenlande geschehen soll. — Das Christentum brachte die mittelalterliche Denk- und Handlungsweise und darauf den Geist der Reformation; das Märchen war nach wie vor da. Endlich kamen Aufklärungs- und Neuzeit und fesselten allmählich und hauptsächlich durch die naturwissenschaftlichen Fortschritte auf theoretischem und praktischem Gebiete das Volksdenken immer mehr an die reale Welt. Aber siehe, das Märchen behauptet auch heute noch inmitten der Welt der Realität seine Stelle und gibt uns neben der »Edda« und dem »Kinderspiel und Kinderlied« die älteste Kunde von unseren Vorfahren der Urzeit. (Vergl. Rochholz, »Kinderspiel und Kinderlied.«)

Nach Grimm sind auch unsere Märchen »verwandelte Mythen«. Freilich lassen sie sich, ihrer späteren Entwicklung entsprechend, oft schwer, vielfach gar nicht auf ihren Mythus zurückführen. Auf ihrer Wanderung von Mund zu Mund, von Geschlecht zu Geschlecht durch Jahrhunderte hindurch haben sie, wie Grimm sagt, in unendlichen Mischungen und Wendungen ineinander gegriffen, sich mehr oder weniger ähnlich werdend. So auch die deutschen Märchen. Vermag nun die Völkerpsychologie die verschiedenen Schichten und Strömungen, aus denen die mythischen und religiösen Gebilde entstanden sind, auch nicht ausreichend zu entfalten und zu sondern, um ältere und einfachere Ideen von späteren Wandlungen und Zusätzen zu scheiden, so bleibt doch richtig, dafs das Märchen auch heute noch als originale Schöpfung des Volksgeistes dasteht und ein Stück von dessen religiös-sittlichem Vorstellungs-, Gefühls- und Willensleben widerspiegelt. Dazu trägt es entschieden nationales Gepräge; denn wenn z. B. das deutsche Märchen gemütvoll und zart, das slavische schwermütig, das orientalische phantastisch ist, so entsprechen diese Eigenschaften der Volksseele, die es schuf. Volkslied und Volksmelodie stehen in Parallele dazu. Diese innere Übereinstimmung zwischen Volkscharakter, heimatlichem Vorstellungsschatze und Märchen spricht entschieden dafür, dafs bei Bildung der Märchen jedes Volk produktiv aufgetreten ist. Das gilt wieder besonders für das deutsche Volk.

Daraus erklärt sich nun entwicklungsgeschichtlich, warum das Märchen auch heute noch eine so grofse Rolle spielt. Es ist interessant, dafs der moderne Kulturmensch, besonders der Deutsche, an seinen Volksmärchen als an einem geistigen Erbteile seiner Väter festhält und es bewufst oder unbewufst als ein wertvolles geistiges Kulturgut schätzt. Auch unserem Gebildeten leuchtet aus seinen besten Kinder- und Hausmärchen noch ein Stück seiner Religions- und Sittenlehre entgegen. Darin stört ihn die volle Klarheit über den Widerspruch zwischen Wirklichkeit und Märchenwelt nicht im mindesten, es stört ihn auch nicht, wenn sich das Märchen stellenweise derb zeigt; er fühlt, dafs es trotzdem ehrlich und sittlich, dafs es Geist von seinem Geiste ist. Er stimmt von Herzen mit Grimms Ausspruch überein: »Es geht durch die Märchendichtungen dieselbe Reinheit, um derentwillen uns Kinder so wunderbar und selig erscheinen.« Gute Kanzelredner flechten es darum in ihre Predigten ein, Dichter schufen Märchen, bedeutende Maler illustrierten sie, und Tondichter bearbeiteten sie auch. Und überall läfst die interessierte, andächtig lesende, schauende

und hörende Menge uns erkennen: Der Deutsche wird von seinen Märchen noch gepackt. Sinnige Eltern halten deshalb gefühlsmäfsig das Märchen für die geeignetste Geistesspeise ihrer Kleinen, die mit Heifshunger danach verlangen, und nicht zum kleinsten Teile hat das Kind zur Erhaltung und unmittelbaren Würdigung der Märchen im Volke beigetragen. Das Kind steht als Hauptträger der Märchen da. Diese Erscheinung führt zum Verhältnis von

2. Kind und Märchen. Hier hat die psychologische Beobachtung eine auffallende Ähnlichkeit zwischen der Entwicklung des Kindes und des Volkes ergeben. Ist doch die Völkerpsychologie erst durch Kenntnis des Kindes tiefer in die Volksseele eingedrungen. Auch im Kinde herrscht durchaus der mythische Impuls vor. Wo des Kindes Wissen über die reale Welt endigt, da deckt die Phantasie die Lücken zu. In seiner mythischen Auffassungs- und Denkweise durchwandert das Kind getreu die drei Stufen, die das Volk zurückgelegt hat. Es gelangt auch erst in dritter Reihe auf die Märchenstufe. (Vergl. Art. Alterstypen und Phantasie.)

Zunächst ist die Phantasie des Kindes an die Gegenwart von Sinneswahrnehmungen gebunden. Sobald seine Aufmerksamkeit auf ein Sinnesobjekt fällt, beginnt das Spiel der Phantasie, und die Dinge werden einfach belebt. Das zweite Stadium der Entwicklung tritt deutlich im Spiel hervor. Das Kind lernt mit den Dingen immer mehr anfangen und sucht im Spiel »eine schöne Idee zu verwirklichen«. Was aber dabei an den Tag kommt, sind mythische Apperzeptionen. Endlich, wenn das Kind einigermafsen Herr der Sprache geworden ist, »beginnt der Eintritt in das Märchenland«. (Vergl. Sully, Untersuchungen über die Kindheit — Lange, Über Apperzeption.) Wann das geschieht und wie lange die Märchen das Kind bezaubern, ist individuell verschieden. Es gibt auch nüchterne Naturen unter den Kindern, die dem Märchen wenig Interesse entgegenbringen. Die Mehrzahl aber lebt und webt darin, und »da ist es wunderbar, wie Märchen und Kinderseele sich verstehen; es ist, als wären sie von Anbeginn beisammen gewesen und zusammen aufgewachsen. Von dem wirklichen Leben zieht das Kind in der Regel nur an, was es selbst oder Kinder seines Alters angeht; was darüber hinausliegt, ist ihm fern, fremd, unverstanden.« (Klaiber.) Richtig, und die Psychologie setzt hinzu: So wie es ist, mufs es sein und kann nicht anders sein. Das Kind vermag die Märchen nicht rein poetisch, sondern nur mythisch oder mytho-poetisch aufzufassen. »Alle mytho-poetischen Anschauungen sind aber naturnotwendige Apperzeptionen der Aufsenwelt, die der unentwickelte Geist nicht aus poetischer Willkür, sondern aus psychologischer Notwendigkeit, vermöge der auf ihn einwirkenden sinnlichen Eindrücke einerseits und der dieselben apperzipierenden, in ihm etwa schon vorhandenen Vorstellungen andrerseits, produziert.« (Götze, Jahrb. d. V. f. w. P. 1872.) So ist es erklärlich, dafs die Märchen nicht vergehen konnten, da sie das Kind zum Träger hatten. »Die Analogie zwischen dem psychologischen Prozefs, den unsere Vorfahren vor tausenden von Jahren erfuhren, und den die Kleinen heute noch durchmachen, ist die Ursache gewesen, dafs die mythologischen Produkte jener grauen Vorzeit ihre Existenz in gerader Linie bis in unsere Tage geführt haben. . . .« (Götze.)

3. Haus und Märchen. Dem kindlichen Verlangen nach Märchen sind Volk und Haus immer entgegengekommen. Märchenfrauen, wie die Frau Viehmann, der die Brüder Grimm viele ihrer Erzählungen ablauschten, sind zwar immer seltener geworden. Die Kunst des Lesens und die Herausgabe von Märchensammlungen hat sie entbehrlich gemacht, wenn auch nicht restlos ersetzt. In der Kinderstube wird jetzt das Märchen am meisten gepflegt. Mit dieser Pflege hat die Familie instinktiv einen pädagogisch richtigen Gedanken ergriffen und ist darin der Schule vorangegangen, die der Psychologie zum Trotz ihren Kindern den Märchenschatz lange vorenthielt und nur dann und wann eins zur »Belohnung« erzählte. Anerkannt mufs es werden, dafs sich die Schulpädagogik in den letzten Jahren immer mehr auf ihre Unterlassungssünde besonnen und bestrebt hat, die Lehrplanlücke, namentlich auch in der Elementarklasse auszufüllen.

In der Ausführung des Gedankens werden aber hier wie dort oft Fehlgriffe getan, weil einmal nicht zwischen Kind und Kind,

das andere Mal nicht zwischen Märchen und Märchen unterschieden wird, und weil man sich drittens mit blofsem Erzählen begnügt und die Verarbeitung dem Kinde allein überläfst. Das Haus kann und mufs die wichtigsten pädagogischen Gesichtspunkte beachten. Kinder mit allzu lebendiger oder gar krankhafter Phantasie soll es mit Märchen zunächst verschonen. Wo es aber Märchen gibt, da soll es in erster Linie zu den nationalen Volksmärchen greifen und unter diesen wieder die wertvollsten, also ethisch gehaltvolle, ästhetisch haltbare und nicht zu phantastische auswählen. Es mufs sie mit einem bestimmten erzieherischen Zwecke auswählen und darbieten. Der Erzähler versuche auch, das Kind mit zum Aufbau der Geschichte heranzuziehen und die Gesinnungsverhältnisse hervorzukehren.... Doch, wer hierin das Rechte treffen will, der sei verwiesen auf: Just, Märchenunterricht. Zwölf Märchen in darstellender Form für die Mutter und Lehrer der Kleinen dargeboten. Leipzig. — Desgl. Rein, Das erste Schuljahr. 5. Aufl.

4. Schule und Märchen. A. Warum Märchen? Der Herbartische Begriff vom erziehenden Unterrichte, der das vielseitige, gleichschwebende Interesse in den Mittelpunkt von Erziehung und Unterricht rückt, veranlafste ein Suchen zunächst nach gesinnungsbildenden Unterrichtsstoffen, die dem Zögling auf seiner jeweiligen Entwicklungsstufe kongenial sind und damit von vornherein bei ihm auf entgegenkommendes Interesse stofsen. (Vergl. Art. Lehrplan.) Es ergab sich daraus die engere Aufgabe, eine zusammenhängende Reihe von Gesinnungsstoffen aufzustellen. Für den Anfang dieser Reihe brachte die Erfahrung, dafs die Kinder in einem gewissen Alter in der Märchenwelt leben und weben, sodann die Erkenntnis, dafs der kindliche Geisteszustand dieses Alters dem Volksgeiste auf der Kindheitsstufe entspricht, zuerst Ziller auf den Gedanken, das Märchen eingehend auf seine unterrichtliche Verwertung zu prüfen. Das Ergebnis seiner Untersuchung hat er in einem klassischen Artikel im 1. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik niedergelegt. Darin ist er mit wuchtigen und fast erschöpfenden Gründen für die unterrichtliche Behandlung der Märchen im ersten Schuljahre eingetreten. Die Hauptsätze aus dem Artikel müssen hier angeführt werden, zumal der Artikel im Buchhandel nicht mehr zu haben ist. Ziller argumentiert etwa folgendermafsen:

a) Psychologische Seite: Im Geisteszustande des Kindes im 6. Lebensjahre überwiegt die freie Einbildungskraft. Das Kind besitzt noch keine festen Begriffe, fafst auch noch keine, wenn sie ihm vorzeitig geboten werden. (Vergl. Art. Alterstypen und Phantasie.) Die freie Einbildungskraft mufs gepflegt werden, weil alle höheren Strebungen darin wurzeln.

Es mufs aber die Herrschaft der Einbildungskraft zum begrifflichen Denken hinübergeführt werden. Der Übergang wird am besten durch den poetischen Stoff der Volksmärchen hergestellt. Ein solcher Stoff gestattet der Einbildungskraft freien Raum, da er keine Namen von Personen und Lokalitäten enthält und seine Ereignisse weder räumlich noch zeitlich bestimmt sind.

Kinder bleiben länger kindlich, vor Blasiertheit bewahrt, während sie durch zu frühes Eintauchen in eine ihrem Alter nicht entsprechende Entwicklungsperiode leicht blasiert werden. Inneres Wesen des Kindes und Geist der Märchen stimmen überein. Darauf beruht die Leichtigkeit des Verständnisses, die kindliche Lust des Hörens, die Seligkeit des Hinnehmens und das arglose Glauben an ihre Wahrheit.

Das Märchen trägt aber nicht nur zur freien Entfaltung der Einbildungskraft bei, sondern es führt das Kind auch in die begriffliche Ordnung der menschlichen und Naturverhältnisse ein.

b) Religiös-ethische Seite: Neben den Dingen der Einbildungskraft schliefsen die Märchen eine Menge ästhetischer und ethischer Begriffe und Grundsätze in sich.

Sie geben reichlich Gelegenheit, das ethische Urteil, das Fundament aller ethischen Wertschätzung, zu wecken und auszubilden.

Weil die Urteile und Maximen durch viele Fälle illustriert werden, kommt ihnen eine grofse Kraft und Wärme zu. Das ist besonders für das Wohlwollen wichtig, das im Mittelpunkte der sittlichen Persönlichkeit stehen mufs und nicht genug bei Kindern angeregt werden kann.

Nicht jede Phantasie erhält durch die Märchen ihre Ausbildung. Aber die Phantasie, die sich auf die Verhältnisse des menschlichen Lebens, auf die Gesinnungsverhältnisse bezieht, die Phantasie, deren der sittlich-religiöse Mensch bedarf, kann durch die Märchen gekräftigt werden.

c) Reale Seite: Das Märchen enthält auch eine grofse Zahl objektiv-verstandesmäfsiger Begriffe, durch die es mit den gewöhnlichen Lebensverhältnissen in Verbindung gebracht und vor Spuk- und Gespenstergeschichten bewahrt wird.

Ein Unterlassen der Durcharbeitung des verstandesmäfsigen Materials kann für hervorragend sensible Naturen allerdings Gefahr in sich bergen.

Die Zillerschen Gründe sind von Ackermann, Just, Lange, Rein, Staude, Willmann, Zillig u. a. ausgesponnen worden. (Vergl. Literatur.) Daraus sei nur noch an Willmanns Wertschätzung guter Märchen erinnert. Er hält sie für wahrhaft kindlich, sittlich bildend, lehrreich, einheitlich und von bleibendem Werte, so dafs sie den fünf Forderungen, die man an eine gute Jugenderzählung stellen mufs, entsprechen. Aus den angeführten Gründen hat Ziller eine Auswahl von zwölf Grimmschen Volksmärchen als gesinnungsbildenden und konzentrierenden Unterrichtsstoff in das erste Schuljahr der Übungsschule am Leipziger Universitäts-Seminar eingestellt. Ihm sind seine Anhänger gefolgt, haben aber lange vergeblich für die Aufnahme des Märchenunterrichts in den Lehrplan der Elementarklasse kämpfen müssen. Erst neuerdings zeigt sich, wie schon erwähnt, ein zunehmender Erfolg ihrer Bestrebungen und zwar sowohl im pädagogischen Denken der Gegenwart als auch in der sichtlich liberaler werdenden Behandlung der Frage des Märchenunterrichts durch die Schulaufsichtsbehörden. — Die Gegner der Märchen sagen:

α) Die Märchen sind sittlich nicht rein. — Dem Einwand gegenüber mufs an Grimms angeführten Ausspruch erinnert werden: »Es geht durch die Märchendichtungen dieselbe Reinheit, um derentwillen uns Kinder so wunderbar und selig erscheinen.« Auch Goethes Wort über die Legenden darf wohl für die sittliche Reinheit der Märchen zeugen:

Sie kamen nackt vom Himmel an
Und wufsten nicht sich zu benehmen;
Die Poesie zog ihnen Kleider an,
Und keines brauchte sich zu schämen.

Damit stimmt auch jedes innige und sinnige Volksempfinden überein, und man darf gerade dieses natürliche Empfinden, das noch durch keine Reflexionen getrübt ist, als einen vollständig unverdächtigen Zeugen für den sittlich reinen Geist ansehen, der unsere echten Volksmärchen durchweht.

β) Sie sind unwahr und verführen zur Lüge. — Die Besorgnis ist eitel. »Der Einwand würde sich gegen alles kehren, was Dichtung und Kunst heifst. Eine Täuschung, die sich keineswegs für gemeine Wirklichkeit ausgibt, sondern sich vielmehr geradezu von derselben unterscheidet und keine andere Absicht hat, als den Menschen zu erheben, kann nicht mit Lüge identifiziert werden.« (Lindner.)

γ) Sie überreizen die Phantasie. — Die objektiven Begriffe und pädagogische Auswahl und Behandlung verhindern, dafs der reale Boden unter den Füfsen verloren geht. »Bei allmählich wachsender Zuversicht des Kindes zu seiner Erfahrung wird das Tatsächliche beim Märchen immer weniger betont und immer mehr Gewicht auf die poetische und ideale Wahrheit des Ästhetischen und Ethischen gelegt, so dafs als hocherwünschter Rest nur eine ideale Richtung der Gedanken und ein höherer Schwung des geistigen Lebens zurückbleibt.« (Staude.)

Es gibt gewifs auch Fälle, in denen kranke Phantasien von Kindern an Märchenstoffen haften, und Gegner des Märchenunterrichts suchen mit solchen Fällen ihre Gegnerschaft besonders zu stützen. Allein in diesen Fällen ist es fast ausnahmslos so, dafs das Kranke gar nicht aus dem Schulunterrichte stammt. Sollte aber tatsächlich ein oder der andere Fall auf den Schulunterricht zurückzuführen sein, so darf man doch deshalb nicht gleich das Kind mit dem Bade ausschütten und etwas verdammen, was vielleicht 99,99 % aller Kinder zum Segen gereicht.

δ) Vor allen Dingen aber befriedigen sie das religiöse und sittliche Bedürfnis nicht. — Dem widerspricht die Tatsache, dafs die von Ziller und in einiger Abweichung davon von Rein ausgewählten

zwölf Märchen eine Menge religiöser und ethischer Vorstellungen enthalten. Einige versetzen den Schüler mitten hinein in das geordnete Leben christlicher Familien. Auf dem geweihten Boden der Familie, in dem der Zögling mit seinen ersten und tiefsten Gefühlen wurzelt, lassen ihn die Märchen in konkreten Beispielen Züge der Mutterliebe, der Eltern- und Geschwisterliebe, des Gehorsams und der Dankbarkeit gegen die Eltern anschauen. Durch helle Beleuchtung der im Familienleben liegenden Gesinnungselemente wird der Zusammenhang des Schülers mit der Familie nicht nur gewahrt, sondern noch mehr befestigt und vertieft. Wo dem Kinde Einsichten erwachsen über das Mafs und den Charakter aller Liebe und Wohltaten, die es in der Familie geniefst, müssen sich natürlicher Hang und Drang zur Familie veredeln und verstärken. Märchen, die dazu beitragen, helfen eine christliche und nationale Aufgabe verwirklichen.

Neben der Liebe zu den Familiengliedern wird die Nächstenliebe, die Christus in den Vordergrund der Gesinnung stellt, durch die Märchen in der mannigfaltigsten Form gepflegt. Das Wohlwollen, die mächtigste Triebfeder für lebendiges Christentum, kommt durch Bilder von Mitleid, Barmherzigkeit und Treue, aber auch durch solche von Lieblosigkeit deutlich zum Ausdrucke. »Ein christlicher Zug ist es überhaupt, der durch so viele Märchen hindurchgeht; es ist die Liebe für das Verstofsene, Gedrückte, von allen Verlassene. Was mit Mühe und Last beladen ist, das erhält den Preis im Märchen, und die Ersten werden die Letzten sein.«

Für Anerkennung der Rechts- und Billigkeitsideen sorgen die Märchen auch. Diebstahl, Betrug, Ungehorsam, Falschheit, Neid, Hafs, Habgier, Geiz, Lüsternheit und andere Sünden werden streng geahndet. »Die Guten und Schlechten sind streng geschieden; das Böse behält eine Zeitlang das Übergewicht, der endliche Sieg bleibt dem Guten.« — Auch für Ausbildung der Idee der Vollkommenheit ist reiche Nahrung vorhanden. Beispiele starken Wollens, leiblicher und geistiger Überlegenheit erfreuen, Fälle von Mutlosigkeit und Verzagtheit mifsfallen.

Zur Pflege der mittelbaren Tugenden, wie Fleifs, Ordnungsliebe, Sauberkeit, Höflichkeit und allen anderen Dingen, die man zu Anstand und guter Sitte rechnet, geben die Märchen Veranlassung.

Überall aber, wo sich Menschenhände zu kurz erweisen, um aus Not, Elend, Gefahr, Angst, Pein zu erretten, greift die Gottesidee wirksam ein. Vorzugsweise werden von Gottes Wesen die Vaterliebe und Vaterhuld, auf menschlicher Seite aber das Gottvertrauen veranschaulicht und damit erhält der Grundgedanke der christlichen Religion von Anfang an lebendige Gestalt. (Vergl. Just, Vorwort zu »Märchenunterricht«.) Man kann demnach nicht behaupten, dafs die Märchen dem Kinde »Steine statt Brot« böten. Sie geben ihm im Gegenteile »reinste Milch«. Sie schmiegen sich der kindlichen Individualität an und geben dem Geistesleben eine ideale Richtung; sie sind lehrreich, sie helfen das Kind ethisieren und zu Gott führen; sie erwecken und pflegen mit einem Worte vielseitiges, gleichschwebendes Interesse und damit sind sie trefflich geeignet, die Grundlage der Gesinnungsbildung im ersten Schuljahre zu bilden. Dafs sie dazu erhoben werden, geschieht weder aus Liebhaberei für die Märchen noch aus Abneigung gegen die biblische Geschichte, auch nicht einem System zu Liebe, sondern aus zwingenden psychologischen Gründen. Das Durchschnittskind kann im ersten Schuljahre nicht anders apperzipieren, als es im Märchen tut. Darum im ersten Schuljahre Märchen und keine biblische Geschichte! (Vergl. Artikel Religionsunterricht im »Ersten Schuljahr«.) Wo dennoch solche neben Märchen in den Lehrplan aufgenommen sind, kann das keine Konzession an die pädagogischen Überlegungen bedeuten, sondern nur ein Nachgeben gegen Druck, der von anderen Seiten kommt und dem nachzugeben nicht blofs klug, sondern auch berechtigt sein kann.

B. Auswahl und Reihenfolge. Der Märchenunterricht tritt als erstes Glied in der Reihe der Gesinnungsstoffe auf. (Vergl. Artikel Lehrplan.) Soll er bewirken, was man von ihm nach seiner Stellung erwartet, so müssen Auswahl und Anordnung der Märchen nach pädagogischen Gründen getroffen werden. Bei der Auswahl sind vorzugsweise ethische, bei der

Anordnung psychologische Überlegungen ausschlaggebend. Für die Auswahl haben zwei Gesichtspunkte zu gelten.

a) Inhaltlose Märchen, die blofs Wort- oder Bilderspiel sind, und keine wertvollen Willensverhältnisse enthalten, sind von der Behandlung auszuschliefsen. Desgleichen solche, die ästhetisch anstöfsig sind und den sittlichen Ideen widersprechen. Auch allzuphantastische sind zu vermeiden.

b) Wertvoll sind allein solche, die dem kindlichen Standpunkte entsprechend reine, ideale, ästhetische Willensverhältnisse darbieten.

Ziller wählte demgemäfs 12 Grimmsche Märchen in folgender mit den arabischen Ziffern bezeichneten Reihenfolge aus:

1.	Die Sterntaler	XIII	Ziller
2.	Die drei Faulen		
3.	Die drei Spinnerinnen		
4.	Strohhalm, Kohle u. Bohne	VII	
5.	Die sieben Geifslein	I	
6.	Hühnchen und Hähnchen	VI	
7.	Der Wolf und der Fuchs	IX	
8.	Das Lumpengesindel	X	
9.	Die Bremer Stadtmusikanten	V	
10.	Zaunkönig und Bär		
11.	Fundevogel	III	
12.	Der Arme und der Reiche	XIV	
	Schneeweifschen u. Rosenrot	XI	»Erstes Schuljahr«
	Frau Holle	IV	
	Der süfse Brei	XII	
	Rotkäppchen	II	
	Die Kornähre	VIII	

Davon sind im »Ersten Schuljahr« 2, 3 und 10 gestrichen und zunächt IV und XI dafür eingesetzt worden; später ist die Reihe durch II, VIII und XII ergänzt worden.

Wie hat sich die Reiheffolge zu gestalten? In der Zillerschen »Grundlegung« heifst es: »Die Märchen müssen . . . . in solchem Zusammenhange auftreten, dafs die Aufeinanderfolge ihrer synthetischen Gesinnungselemente der natürlichen Fortbildung des kindlichen Gedankenkreises entspricht.« An anderer Stelle: »Selbst die Idee der Gottheit mufs sich das Kind nach seinem Bilde von den Eltern denken. Ausgehend von der Vorstellung seiner Eltern und seinen lebendigen Gefühlen zu ihnen, die zu seinem ältesten Eigentume gehören, mufs es sich, wie schon Pestalozzi gelehrt hat, durch eine das Verhältnis verallgemeinende und idealisierende Betrachtung zu dem Gott der reinsten Liebe, dem Vater aller Menschen erheben. Es müssen auch die Erfahrungen und Gesinnungen, welche aus den Festen des Kirchenjahres und den religiösen Gebräuchen des Hauses auf das Kind übergehen, in den ersten Kinderjahren sorgfältig gepflegt werden, damit die dogmatische Religionslehre und die synthetische biblische Geschichte in dem eigenen Gedankenkreise des Volkes ihren Grund haben.«

Darin sind einige ethische und psychologische Richtlinien für die Reihenfolge gegeben.

1. Die Gesinnungselemente sind der natürlichen Fortbildung des kindlichen Gedankenkreises anzupassen.

2. Die Familie ist zum Ausgangspunkte der Belehrungen über Gott zu machen.

3. Sehr frühzeitig sind die religiösen Vorstellungen dem Gemüte zuzuführen.

4. Erfahrungen und Gesinnungen aus den Festen des Kirchenjahres und den religiösen Gebräuchen des Hauses müssen sorgfältig bearbeitet werden.

5. Hinzuzufügen wäre, dafs die Reihe auch Rücksicht auf die Jahreszeiten zu nehmen hat. (Vergl. Heft IV. Aus dem päd. Univ.-Sem. z. Jena.)

Danach ist im Universitäts-Seminare zu Jena eine Reihe von 14 Märchen ausgewählt worden, die durch die römischen Ziffern der gegebenen Aufzählung zu erkennen ist. Dieselbe enthält auch einen heimatkundlichen, oder wenn man will, einen sozial-kulturellen Gang: Familie: I, Familie und Verwandtschaft: II, Familie und Nachbarschaft: IV, Familie, Nachbarschaft, Gemeinde: XII, Gemeinde, Stadt und Land: X, (Staat und Staat 10).

Peinlich soll an dieser Folge nicht festgehalten werden; es läfst sich eine andere auch begründen.

C. Unterrichtliche Behandlung. Bei der Behandlung ist die entwickelnd-darstellende (konkret-aufbauende) Unterrichtsform vorzuziehen (vergl. Art. Darst. Unterr.), die wesentlich dazu beiträgt, dafs der Märchenunterricht seine Aufgabe erfüllen kann. Der entwickelnd-darstellende Unterricht gibt dem Schüler Gelegenheit, nicht blofs aufzunehmen, sondern produktiv zu sein, also denselben psychologischen

Weg zurückzulegen, auf dem das Volk die Märchen erzeugte. Dabei geht das Kind immer vom realen Boden aus, kann ihn also nicht unter den Füfsen verlieren, wie vielfach gefürchtet wird. Was es in die Dinge und Handlungen legt, sind eigene, naturnotwendige Apperzeptionen. Wo der Schüler schaffend in den Gang der Erzählung eingreift, mufs man seiner Phantasie freien Spielraum lassen und nicht zu peinlich am vorhandenen Texte festhalten. Es gehört zum Vorzug der Märchen, dafs sie zum Nutzen der selbsttätigen Erarbeitung allerhand kleinere Variationen vertragen.

Ist ein Abschnitt der Erzählung gewonnen, so mufs er in mustergültige Form gebracht und so eingeübt werden. Es mufs am Ende eine wohlgelungene Erzählung den Kindern verfügbar sein, durch die sie in der Reihenbildung und Sprachfertigkeit gefördert sind.

Die Märchen, welche sich zum Dramatisieren eignen, sind auch an geeigneter Stelle durch die Kinder dramatisch vorzuführen. Die dramatische Darstellung entspricht ganz der Natur des Kindes; es offenbart sich darin der poetische Instinkt des Kindes, und es sucht, wo es kann, die Neigung dazu zu befriedigen. Durch eine solche Behandlung werden das Denken und die Phantasie unvergleichlich angeregt. »Vergifst man weiter bei der Vorführung der Handlung nicht, das sittliche Urteil zu wecken, führt man die Kinder dazu, dafs sie das Wohlgefällige und Mifsfällige der Gesinnungen, des Wertes und Unwertes der Handlungen empfinden, und läfst man diese Empfindungen auch aussprechen und kleidet nun die selbstgefundenen und ausgesprochenen Urteile in volkstümliche Aussprüche und Sätze, so wird der Märchenunterricht zu einer Schule der Lebensweisheit und Herzensbildung im einfachsten Gewand.« (Just.)

Literatur: Waitz, Allgemeine Pädagogik. S. 132 ff. — Klaiber, Das Märchen und die kindliche Phantasie. — Rochholz, Kinderlied und Kinderspiel. Leipzig 1857. — Delbrück, Entstehung des Mythus bei den indo-germanischen Völkern. Zeitschr. für Völkerpsychologie. Bd. 3. — Steinthal, Mythus, Sage, Märchen, Legende, Erzählung, Fabel. Zeitschr. Bd. 17. — Linning. Deutsche Mythenmärchen. — Liebrecht, Hottentottenmärchen. Zeitschr. Bd. 5. — Flügel, Entwicklung der sittlichen Ideen. Zeitschr. Bd. 12. — Richter, Beiträge zur Literaturkunde. Berlin 1871. Teil I, S. 117 bis 123. — Ziller, Der Märchenunterricht. I. Jahrb. d. V. f. w. Päd. — Ders., Gruppenbildung bei dem synthetischen Fortschritte des Gesinnungsstoffes. Jahrb. 3, desgl. Jahrb. 9. — Beyer, Das erste Märchen. Jahrb. 4. — Ziller-Bergener, Materialienbuch zur spez. Pädagogik. — Willmann, Pädagogische Vorträge II. Zusatz zum 2. Vortrag. — Götze, Die Volkspoesie und das Kind. Jahrb. 1872. — Rein, Erstes Schuljahr. 7. Aufl. — Zillig, Der Geschichtsunterricht. Jahrb. 1872, desgl. 1895. — Dörpfeld, Didakt. Materialismus. — Ackermann, Pädag. Fragen I. und II. Reihe. — Lange, Über Apperzeption. — Staude, Die kulturhistorischen Stufen im Unterrichte der Volksschule. Päd. Stud. 1880, 2. — Lehmensick, Warum Märchen. Päd. Stud. 1894, 1. — Ders., Psycholog. Beobachtungen an Kindern des ersten Schuljahres. Praxis d. Erziehungsschule 1888. — Twiehausen, Das deutsche Märchen und seine Bedeutung für den Unterricht. — Hartmann, Analyse des kindlichen Gedankenkreises. — Grabs, Gegen die Verwendung der biblischen Geschichte. Schles. Schulzeitg. 1883, 38 u. 39. Desgl. Päd. Stud. 1885, 1, 1887, 1. Aus d. päd. Univ.-Sem. zu Jena. Heft 4. — Schultze, Deutsche Erziehung. Leipzig 1893. — Heydner, Zur Kenntnis des kindlichen Seelenlebens. Ebenda 1895. — Krönlein, Oberrhein. Blätter für erzieh. Unterricht. 1895, 7, 10. — Zur Methodik des Märchenunterrichts. Zeitschr. Schulfreund VI. 1897. — Fufs, Die Sterntaler. Zeitschr. Schulfreund V. 1896. — Bräutigam, Der Elementarkurs. — Hiemesch, Gesinnungsunterricht im ersten Schuljahre. — Just, Märchenunterricht. Zwölf Märchen in darstellender Form für die Mütter und Lehrer der Kleinen. — Sully, Untersuchungen über die Kindheit. — Schreiber, Gebet dem Kinde was des Kindes ist. — Fufs, Der Unterricht im ersten Schuljahr. — Mitteilungen des Vereins der Freunde Herbartischer Pädagogik in Thüringen. Nr. 28. — Jahrbuch d. V. f. w. Päd. 37. S. 74 f. — Jetter. Der Schulfreund. 1906.

Wenigenjena. H. Landmann.

von Marenholtz-Bülow, Bertha

1. Abstammung und Lebensschicksale. 2. Schülerin Friedrich Fröbels. 3. Ihre Mission im Dienste seines Erziehungswerkes.

1. Abstammung und Lebensschicksale. Frau Bertha von Marenholtz-Bülow war die Tochter des Freiherrn von Bülow-Wendhausen, Besitzers des Gutes Küblingen bei Braunschweig und der Frau Reichsgräfin von Wartensleben aus der Pfalz. Sie ist am 5. März 1810 als zweites Kind ihrer Eltern geboren und zeigte sehr früh einen Hang zu grüblerischem Nachdenken. Eine schwierige, verantwortungsvolle Aufgabe übernahm sie bereits in

ihrem zwanzigsten Lebensjahre, als sie sich entschlofs den Freiherrn von Marenholtz, Majoratsherrn auf Grofs-Schwulper zu heiraten und seinen aus einer früheren Ehe stammenden fünf Kindern die Mutter zu ersetzen. Einen eigenen Sohn und zwar ihren einzigen, hat sie im Alter von einundzwanzig Jahren an der Schwindsucht hinsterben sehen. Ihr Verhältnis zu ihrem Gatten ist kein harmonisches gewesen, so dafs sie getrennt von ihm lebte. Bedeutsam ist es, dafs sie das Haus ihres Gatten erst verliefs, als die Kinder, für die sie die Mutterpflichten übernommen, ihrer Fürsorge entwachsen waren. Diese kurzen Notizen genügen, um den Ausspruch, den sie in ihren »Erinnerungen« getan, gerechtfertigt zu finden: »Nur diejenigen, die schwer gelitten, die unter der Wucht schwerer Schicksalsschläge gelernt haben, das Persönliche zu überwinden und aufzugeben, nur diese werden eine solche Aufgabe übernehmen wollen.« Auch Diesterweg, von dem später die Rede sein wird, sagt in gleichem Sinne von ihr: »Sie (Frau von Marenholtz-Bülow) ist vom Schicksal tüchtig zusammengeschmiedet worden um ihre Aufgabe zu erfüllen. Ja, wer wie sie auf dem Ambos des Lebens gelegen, der wird ein stählernes Werkzeug in der Hand der Geschichte.«

2. **Schülerin Friedrich Fröbels.** In ihren »Erinnerungen« an Friedrich Fröbel (Kassel 1876) erzählte sie: Ende Mai des Jahres 1849 traf ich im Bade Liebenstein in Thüringen ein. Bei der Begrüfsung meiner Wirtin erzählte mir diese: Es sei seit einigen Wochen ein Mann auf dem Gute (so nannte man ein kleines Bauerngut in nächster Nähe vom Bade), welcher mit den Dorfkindern spiele und tanze, man nenne ihn deshalb den »alten Narren«. Einige Tage darauf traf ich den bezeichneten Mann auf einem Spaziergange. Ein grofser hagerer Mann mit langen grauen Haaren führte eine Kinderschar des Dorfes, meist barfüfsene, von 3—8 Jahren, zwei und zwei gepaart, im Marschtempo eine Anhöhe hinauf, wo er sie zum Spielen aufstellte und das dazu gehörige Lied einübte.

Frau von Marenholtz-Bülow konnte vor Rührung sich der Tränen bei diesem Anblick nicht erwehren. Sie sagte zu ihrer Begleiterin: »der Mann wird ein »alter Narr« von den Leuten genannt, vielleicht ist er einer von den Menschen, die von ihren Zeitgenossen bespöttelt oder gesteinigt werden und denen die Nachwelt Denkmale errichtet.« Nachdem das Spiel beendet war, trat Frau von Marenholtz-Bülow mit den Worten an Fröbel heran: »Sie scheinen sich mit Volkserziehung zu beschäftigen?« Diese Frage gab zu einem Gespräch Anlafs, das eine Übereinstimmung in den Lebensanschauungen dieser beiden Menschen zeigte, die man »zufällig« zu nennen doch Bedenken tragen mufs.

Wichard Lange, der Herausgeber der Werke Friedrich Fröbels sagt über diese erste Begegnung: »Das ist ein wichtiger Augenblick für Fröbel und seine Mission gewesen, in dem die geistvolle Baronin seine Schwelle in Liebenstein betreten hat. Eine Frau von seltenem Geiste, feiner, tiefgehender, klassischer Bildung verschrieb dieser Mission gewissermafsen ihr ganzes Sein und Leben, fafste den nie wankend gewordenen Entschlufs, ihr ganzes geistiges und materielles Vermögen für die Durchbildung der Idee zu opfern. Sie bemühte sich dem pädagogischen Genius alle Geheimnisse abzulauschen und ihnen einen allgemein verständlichen Ausdruck zu geben.« Wir müssen, um die Bedeutung der Frau von Marenholtz-Bülow zu erkennen, einen Augenblick die »Mission« des Pädagogen Friedrich Fröbel näher ins Auge fassen.

Wenn wir den Weg historisch verfolgen, den wir bei der Entstehung »der Schulen« zurückgelegt, so werden wir unschwer anerkennen, dafs er von »oben nach unten« ging. Die Pädagogik als Wissenschaft ist zunächst den Disziplinen der höheren Lehranstalten zugewandt gewesen und erst in Pestalozzi sehen wir den eigentlichen Begründer der Methodik des ersten grundlegenden Elementarunterrichts.

Mit Notwendigkeit und in einer nur selten nachweisbaren Folgerichtigkeit erscheint Fröbel unmittelbar nach Pestalozzi. Pestalozzi sah die Lücke, die durch den Mangel einer systematischen Erziehung des Kindes im Elternhause bis zur Schule vorhanden. Er verlangt ein A-B-C-Buch der Kunst vor dem A-B-C-Buch der Schule.

»Der Anfang des Tuns, die Bildung der Fertigkeiten beruhen auf dem tiefgreifenden Mechanismus eines A-B-C der Kunst, durch deren Befolgung die Kinder in einer Reihenfolge von Übungen gebildet werden könnten, die, von den höchst einfachen zu den höchst verwickelten, allmählich fortschreitend mit Sicherheit dahin wirken müfsten, ihnen eine täglich steigende Leichtigkeit in allen Fertigkeiten zu gewähren. Dieses A-B-C der Gliederübungen müfste natürlich mit Übungen der Zahl- und Formenlehre vereinigt und mit ihnen in Übereinstimmung gebracht werden. Dieses A-B-C ist noch nicht gefunden; wer es findet, wird der Menschheit ein grofses Geschenk bringen.« Der Fortschritt, der von Pestalozzi zu Fröbel führt, ist in dem A-B-C vor dem A-B-C-Buch zu finden. Bezeichnet Pestalozzi die Anschauung als »das Fundament des Unterrichts,« so nennt Fröbel »das Tun, das Schaffen, das Darstellen« das Fundament der Erziehung, des Unterrichts, der Bildung. Der Mensch schuf zunächst die Objekte der »Anschauung«. Dieser Weg, den die Menschheit gegangen um aus dem Naturzustand in den Zustand der Kultur zu gelangen, ist der naturgemäfse für die Entwicklung des Kindes. »In der Entwicklungsgeschichte des einzelnen spricht sich der Gang aus, den die Entwicklung der Menschheit gegangen ist, so dafs die gesamte Menschheit als ein Mensch angeschaut werden kann. An die Pflege des Beschäftigungstriebes, an die Hütung der ersten Kinderspiele mufs alles anknüpfen und aus derselben mufs alles hervorgehen, was zur wahrhaft menschlichen Entwicklung des Kindes, zu dessen allseitig genügender Erziehung geschehen soll: »denn der Beschäftigungstrieb des Kindes entspricht der dreieinig schaffenden Tätigkeit des Menschen: zu tun, zu empfinden, zu denken; er entspricht seinem Wesen: zu können, zu verstehen, zu vernehmen; durch den Beschäftigungstrieb ist der Mensch, mit ihm ist die ganze Menschheit im Kinde, ist sein Leben selbst erfafst.« (Fröbel.)

Der Tätigkeitstrieb des Menschen zeigt sich im Spieltrieb des Kindes — er ist sein Kulturtrieb. Fröbel erhebt die Spielmittel zu Erziehungs- und Bildungsmitteln; als solche müssen sie bestimmten Bedingungen entsprechen. Es mufs eine Methodik für die erste Erziehung geben, wie es eine Methodik für den ersten Unterricht gibt. Er stellt einen Plan, ein System auf und bezeichnet »Geist und Charakter« dieser Spiel- und Lehrmittel. (Siehe Fröbel und Fröbelsche Spiel- und Beschäftigungsmittel. 3. Bd., 2. Aufl.)

Von der einheitlichsten Form (Ball, Kugel) entwickelt sich nach und nach die Formenwelt für das Kind und führt es ein in die Aufsenwelt: das einheitlichste Verhältnis für die Innenwelt sieht Fröbel in dem Verhältnisse zwischen Mutter und Kind. Alle Beziehungen des Gemüts- und Geisteslebens des Menschen sollen von der Mutter dem Kinde vermittelt werden. Auch hier ist die Übereinstimmung seiner Anschauungsweise mit der Pestalozzis unverkennbar. Aber wie die Einführung in die Formenwelt durch Tun und nicht nur durch Anschauen geschehen soll, so sollen in den Gliederübungen, Fingerspielen durch Körpertätigkeit in Verbindung mit kleinen Liedchen dem Kinde Anregungen tief innerlicher Natur gegeben werden. Die Gebärden, die Gliederübungen sind der Hauptfaktor für die erste Entwicklung des Kindes. »Ein lückenloses Ganze« bildet das System und wie vom ersten Spielmittel aus »das Ganze« sich folgerichtig entwickelt, so sind die ersten Spiele auf dem Schofse der Mutter der Anfang der zur Kindergartenpraxis gehörenden Bewegungsspiele. Die Lebenseinigung, die zwischen Mutter und Kind, zwischen dem Kinde und seiner Familie vorhanden, soll sich später auf gröfsere Kreise erstrecken. Der Kindergarten nimmt Kinder verschiedener Familien auf, eine Mannigfaltigkeit von Individualitäten soll zur Gemeinsamkeit im Spiele sich verbinden. Die Unterordnung des einzelnen ist notwendig: Gehorsam, Verträglichkeit, Nachgiebigkeit — Tugenden, die das Leben in geselliger Gemeinschaft erfordert, werden hier noch unbewufst von der Seele des Kindes aufgenommen.

»Stört das Kindlein nicht in seinem süfsen Traume,
Sich mit Allem eins zu fühlen in dem Weltenraume.«

Nur eine kurze und unvollständige Skizze der Fröbelschen Methode konnte ich hier an dieser Stelle geben. Die Erziehungslehre

bedarf einer besonderen Behandlung; hauptsächlich ist festzustellen, dafs wir von Fröbel eine Lehre erhalten haben, durch welche dasjenige Alter des Menschen, in dem er nur unbewufst Eindrücke, Vorstellungen empfängt, dem Geiste der Erziehung unterworfen wird. Ein Zweites mufs betont werden. Diese erste Erziehung kann naturgemäfserweise nur die Mutter übernehmen und so enthält die Fröbelsche Erziehungslehre die Wissenschaft und Kunst für den mütterlichen Beruf des weiblichen Geschlechts: »Es ist das Charakteristische der Zeit, das weibliche Geschlecht seines instinktiven passiven Tuns zu entheben und es von seiten seines Wesens und seiner menschheitpflegenden Bestimmung zu gleicher Höhe wie das männliche zu erheben.« (Fröbel.)

Frau von Marenholtz-Bülow hat in ihrer Schrift »Beiträge zum Verständnis Friedrich Fröbels« (Kassel, Georg Wiegand, 1876) ihr Verhältnis als Schülerin Fröbels in allen Einzelheiten geschildert: Sie wurde bald gewahr, dafs der stets nach innen gekehrte Sinn des Meisters, seine Weltfremdheit der Verbreitung seiner Lehre hindernd im Wege stehe und dafs es notwendig sei, Pädagogen von anerkannter Bedeutung, überhaupt einflufsreiche Persönlichkeiten zu gewinnen. So suchte sie den damals in Liebenstein anwesenden Adolf Diesterweg mit Fröbel bekannt zu machen, der nach der ersten Begegnung von ihm sagte: »Der Mann hat wirklich etwas von einem Seher; er schaut in das Innere der Kindesnatur wie noch keiner.« Siehe die Schrift von Louis Walter: Adolf Diesterweg und Friedrich Fröbel (Dresden, Aloin Huhle, 1881). Frau von Marenholtz-Bülow suchte bedeutende Schriftsteller wie Gustav Kühne, Varnhagen von Ense, fürstliche Persönlichkeiten, namentlich die Fürstlichkeiten von Meiningen und Weimar für die neue Erziehungslehre zu interessieren. Sie bewirkte, dafs das sog. Schlöfschen Marienthal ihm zur Einrichtung eines Kintergartens und eines Seminars vom Herzog von Meiningen überlassen wurde. —

Der Winter 1850—51 zeigt die deutlichen Anfänge ihrer Wirksamkeit. In Berlin in dem Frauenverein zur Ausbildung von Dienstboten unterzog sie sich der mühevollen Aufgabe, das schwierigste Kapitel der Fröbelschen Pädagogik, »die Mutter- und Koselieder« zu erklären. Von Diesterweg unterstützt gelang es ihr in Pankow bei Berlin einen Kindergarten zu errichten, der am 3. August 1851 eröffnet wurde.

Im Jahre 1851, wo die Reaktion auf politischem Gebiete niederdrückend, lähmend auch auf sozialem Gebiete wirkte, war keine günstige Zeit für eine Neugestaltung, selbst für eine anscheinend so unschuldige Sache wie die Kindergärten. Es dient zur Charakterisierung der damaligen politischen Zustände, wenn wir folgendes Ereignis mit den Worten der Frau von Marenholtz-Bülow hier erzählen: Am 9. und 10. August 1851 war soeben die herzogliche Tafel auf Schlofs Altenstein, zu der ich geladen war, aufgehoben, als der Herzog, die Vossische Zeitung in der Hand, auf mich zutrat und sagte: ‚Die Fröbelschen Kindergärten sind in Preufsen verboten.‘ Im ersten Augenblick meinte ich, es sei eine der öfters von seiten des Herzogs an mich gerichteten Neckereien über meine Vorliebe für die Fröbelsche Sache. ‚Sie spafsen wohl, Hoheit,‘ erwiderte ich, ‚wie wäre das möglich?‘ ‚Da lesen Sie,‘ sagte der Herzog . . . Und ich las das Reskript des preufsischen Ministeriums vom 4. August 1851, das die Kindergärten verbot.« Frau von Marenholtz-Bülow wollte nun durch ihren persönlichen Einflufs die Aufhebung des Verbotes bewirken. Sie erhielt sogar eine Audienz bei der damaligen Königin Elisabeth, Gemahlin Friedrich Wilhelms IV., in der sie zu erlangen hoffte, dafs die Königin die Aufhebung des Verbotes durch ihren persönlichen Einflufs bei dem König durchsetzen würde. Vergeblich, der König überwies ihr Gesuch an den Minister Raumer und dieser, mit dem Frau von Marenholtz-Bülow gleichfalls eine Unterredung hatte, sagte als sein letztes Wort: »Niemals werde ich die Errichtung Fröbelscher Anstalten gestatten.«

Frau von Marenholtz-Bülows Tatkraft wurde natürlicherweise für den Augenblick zurückgedämmt; sie benutzte die Zeit, um sich immer mehr in die Gedankenwelt Fröbels einzuleben und mietete den obern Stock in dem Kindergartengebäude in Marienthal, um den nächsten Sommer in ungestörtem Verkehr mit ihrem Lehrer und Meister zuzubringen. Doch sollte es beiden

nicht vergönnt sein, länger das Glück persönlichen Gedankenaustausches zu genießen. Am 21. Juni 1852 starb der von ihr verehrte — man kann fast sagen vergötterte — Lehrer. Ausdruck ihres Empfindens geben folgende Worte: »Es war mir als sänke mir alles zusammen, nachdem dieses vor kurzem noch so kräftige heiter tätige Leben erloschen war, nachdem die neue Lehre ihren Verkünder verloren hatte.«

3. Ihre Mission im Dienste des Fröbelschen Erziehungswerkes im In- und Auslande. In Wahrheit beginnt die Mission dieser Jüngerin Fr. Fröbels erst nach dessen Tode. »Reinere, selbstvergessnere Entsagung als dieses Frauenleben bewiesen, vollständigere Hingabe des eigenen Ich an die unerfüllt gebliebene Lebensaufgabe eines anderen hat nicht bloſs unsere, haben auch andere Zeiten selten gesehen. Denken, Wollen, Handeln sammelten sich für sie um das eine Ziel. . . Eine machtvolle und mit Bewuſstsein Macht begehrende Persönlichkeit erstand aus dieser Sammlung aller Seelenkräfte um diesen einen Brennpunkt.« (Pappenheim.)

Das Verbot der Kindergärten in Preuſsen wirkte auf die anderen deutschen Staaten und hatte die Tätigkeit im Vaterlande unmöglich gemacht. Von Middendorf, dem treuesten und verständnisvollsten Mitarbeiter Fröbels angeregt, faſste sie den Gedanken, das Ausland auf diese neue Erziehungsmethode aufmerksam zu machen. Der Gedanke »einen internationalen Erziehungsverein zu gründen, welcher in der Vertretung der Fröbelschen Erziehungslehre allmählich alle zivilisierten Völker eint«, beschäftigte sie schon damals lebhaft.

Frau von Marenholtz-Bülow entschloſs sich zunächst, in England ihr Heil zu versuchen. Im Jahre 1854 ging sie nach London, um dort Verständnis für die »neue Erziehung« zu wecken und zu finden. Wie sie es nicht verschmäht hatte, in Berlin in einer Dienstbotenschule Unterricht in der Fröbelschen Erziehungslehre zu erteilen, so beschäftigte sie in London in einer der Ragged-schools die jüngsten Kinder nach Fröbels Methode. Zu gleicher Zeit aber lenkte sie die Aufmerksamkeit bedeutender Männer und Frauen auf die »Ideen«, die diesen Spielen zu Grunde liegen. Dickens in seinen »Household-words«, die »Times«, der »Herold« das »Athenaeum« brachten Artikel über diese neue Pädagogik. Mit Hilfe einer Freundin, der Gräfin Krokow gab Frau von Marenholtz-Bülow 1855 eine Schrift heraus: »Womans educational mission being an explanation of Fröbels system of infant-gardens«. »Im Jahre 1855 ging Frau von Marenholtz-Bülow nach Paris. »Als ich im Januar 1855 nach Paris kam«, so schreibt sie, »war Fröbels Name dort noch völlig unbekannt. Ich selbst kannte auch nicht eine einzige Persönlichkeit in der groſsen Weltstadt. Der Entschluſs nach Paris zu gehen kam zu plötzlich zur Ausführung, als daſs ich mir zuvor in London Empfehlungsbriefe hätte verschaffen können.« Drei Jahre blieb sie in Paris und während dieser Zeit hat sie an hundert Vorträge über Fröbels Methode teils in ihrer Wohnung teils in anderen, aber immer in geschlossenen Kreisen gehalten. Durch diese Vorträge und durch zahlreiche Unterredungen wuſste sie das Interesse einfluſsreicher Persönlichkeiten zu erregen, gleichviel, welcher politischen oder religiösen Richtung sie angehörten. Sie hat ebensowohl den Kardinal von Tours, späteren Erzbischof von Paris, wie August Comte, den Philosophen des Positivismus, zu gewinnen gesucht. Wie sie, die Protestantin, jede andere religiöse Meinung gelten lieſs, so hat sie, die liberal denkende, patriotisch gesinnte Frau, sich nicht um die politische Gesinnung der Menschen gekümmert. Der Nationalökonom Fourrier und die Kaiserin Eugenie, Präsidentin des Comité central des Salles d'Asile, muſsten ihr Gehör geben; die letztere beauftragte den Unterrichtsminister sich der Sache anzunehmen. Auf ihren Wunsch wurde eine Kommission zur Prüfung eines praktischen Versuches ernannt und das unter der Leitung der Mdme. Pape Carpentier stehende Asyl zu diesem Versuche bestimmt. In ihrer Schrift »Die Arbeit und die neue Erziehung (Berlin, Karl Hebel) teilt sie mit, daſs nirgends die Presse sich so bereitwillig und eingehend mit der Kindergartensache beschäftigt hat wie in Paris. »Journal des débats«, »Gazette de France«, »la Presse«, »la Revue de deux Mondes«, »la Revue de Paris« brachten, meist unaufgefordert, Artikel über die Angelegenheit. Eine Anzahl von Zuschriften

angesehener und geistig bedeutender Männer, die Frau von Marenholtz-Bülow in Paris erhielt, sind in dem obengenannten Werke veröffentlicht. Wir teilen nur aus den Briefen des bekannten französischen Schriftstellers Michelet und des gefeierten Patrioten und Schriftstellers Edgar Quinet je eine Stelle mit. Der erste schreibt: »Durch einen genialen Gedanken (par un coup de génie) hat Fröbel das gefunden, was die Weisen aller Zeiten vergeblich gesucht: Die Lösung des Problems der Menschenerziehung. Ich bin Ihr treuester Gehilfe und spreche fortwährend mit Freunden und Bekannten über das grofse Werk, das Sie unternommen haben. Verfügen sie über alles was in meinen Kräften steht, Sie zu unterstützen . . . alle meine Sympathien sind mit Ihnen und Ihrem Werke.« Edgar Quinet schreibt: »Fröbel behandelt das Kind als den künftigen Repräsentanten der Menschheit. Er sieht den Baum im Keime, das unendlich Grofse im unendlich Kleinen, den einstigen Mann im lallenden Säugling. Seine Methode ist also die Methode der Natur selbst, die immer das Ganze und seinen Zweck berücksichtigt in allen Entwicklungsstufen. Wir werden uns bestreben, Ihren Ideen zu folgen; gehen Sie uns voran mit der Leuchte, die Sie tragen.«

Wir müssen es uns versagen, die grofse Anzahl von Persönlichkeiten zu nennen, die in Briefen oder Zeitschriften ihre Zustimmung zu der Fröbelschen Methode und ihre Bewunderung für die Hingabe, mit der Frau von Marenholtz-Bülow dieser sich widmete, aussprechen. Auch hier, wie in London, verfafste sie eine Schrift in der Landessprache. Eine Broschüre »Manuel pour les enfants« wurde mit aufserordentlichem Beifall aufgenommen. In die Zeit ihres Pariser Aufenthaltes fallen Reisen nach Zürich, nach dem Elsafs (Mülhausen) und nach Frankfurt a. M., wo Frau von Marenholtz-Bülow bei Gelegenheit des internationalen Wohltätigkeitskongresses (1858) zwei Vorträge in deutscher und französischer Sprache gehalten hat. Auch in Belgien, wohin sie ihre Schritte wandte, haben die entgegengesetzten Parteien der religiösen und politischen Richtung der Sache ihr Interesse zugewandt, die strengen Katholiken wie die Rationalisten und extremen Liberalen sich beteiligt. Der Doyen de St. Gudule in Brüssel, einige Jesuiten und mehrere Priorinnen von Klöstern boten die Hand zur (freilich nur teilweisen) Einführung der Methode in Bewahranstalten der Klöster. Und nun im Gegensatze war es der bekannte Sozialist Proudhon, welcher sich gerade als Exilierter in Brüssel aufhielt, der eines Tages plötzlich in ihr Zimmer mit den Worten trat: »je suis Proudhon.« Er verlegte seine Wohnung von einem Ende Brüssels nach dem andern, damit seine Kinder den in der Nähe der neuen Wohnung befindlichen Kindergarten besuchen könnten.

Auch die Presse verhielt sich nicht schweigsam. Der Brüsseler »Télégraphe«, die »Indépendance belge« namentlich die letztere, gaben wiederholt sehr eingehende und bestimmende Artikel über Fröbels Methode. Der nächste Aufenthalt wurde in Holland genommen. In Amsterdam waren es die Minister von Rochussen und Thorbecke, die ein grofses Interesse für die Sache gewannen. Namentlich aber war es die noch lebende Schriftstellerin Calcar, die sich mit Begeisterung an Frau von Marenholtz-Bülow anschlofs.

Die Missionsreisen gehen nunmehr in die Schweiz. In der deutschen Schweiz in Burgsdorf und Wartensee, wo Fröbel selbst in den dreifsiger Jahren gewirkt und wo in den Waisenhäusern nach seiner Methode unterrichtet worden, glaubte sie einen Boden bereitet zu finden. . . Von ganz besonderem Einflusse war die Bekanntschaft von Frau von Marenholtz-Bülow mit der Grofsfürstin Helene von Rufsland, die auch in der kaum mit einem Fufse in der europäischen Zivilisation stehenden Bevölkerung sich um die Einführung von Kindergärten bemühte.

Die internationale Wirksamkeit der Frau von Marenholtz-Bülow glauben wir nun, wenn auch nur in Umrissen, gezeichnet zu haben. Wir haben damit auch den Beweis geliefert, dafs die Fröbelsche Pädagogik, wie alles wahrhaft Grofse und Bedeutende wohl ein Vaterland hat, aber nicht an die Grenzen des Vaterlandes gebunden ist. Dennoch — trotz der Anerkennung im Auslande — war es gewifs ein Erlösungswort, als das preufsische Ministerium Bethmann-Hollweg im Jahre 1860 aussprach: »Das Verbot der Kindergärten ist aufgehoben.« Im Jahre 1861 kehrte Frau

von Marenholtz-Bülow nach Deutschland zurück, wohl wissend, dafs die schwierigste Aufgabe ihr im Vaterlande zufiel. Folgende Äufserung läfst darauf schliefsen: »Die Erfahrung in den verschiedenen Ländern hat mich belehrt, dafs es der Frau wenigstens in den Kreisen der Intelligenz, bei weitem leichter wird sich im Auslande Gehör zu verschaffen als in Deutschland, wo gemeinnütziges Wirken der Frau noch in sehr enge Grenzen gebannt ist.« Dennoch gelang es ihr mit Hilfe eines Frauenvereins den ersten Volkskindergarten in Berlin zu gründen und im Jahre 1863, nach Überwindung von namenlosen Schwierigkeiten, aber doch unterstützt von Männern wie dem Präsidenten von Lette, den Professoren Gneist, Virchow, dem Oberbürgermeister Seydel u. a. den Verein für Familien- und Volkserziehung zu gründen. Dieser Name bezeichnet die Tendenz. (Siehe Familien- und Volkserziehung.) Eine umfassende praktische Tätigkeit erwuchs ihr innerhalb des von ihr gegründeten Vereins. Diese Arbeit, durch die steten Rücksichten auf die praktischen Verhältnisse beeinflufst, konnte Frau von Marenholtz-Bülow, die von einem höheren Ideal beseelt war, nicht genügen; sie suchte eine Zeitschrift zu gründen, um die wissenschaftliche Bedeutung der Lehre besser zum Ausdruck zu bringen und es gelang ihr, Dr. Karl Schmidt (Verfasser der Geschichte der Pädagogik) zum Redakteur, Dr. Wichard Lange, Prof. Virchow u. a. zur Mitarbeit, Enslin zum Verleger zu gewinnen. Die »Erziehung der Gegenwart« erschien während einer Reihe von Jahren, aber trotz der gröfsten Anstrengung und vorzüglichen Mitarbeiter, konnte sie sich nicht dauernd behaupten. — Zehn Jahre blieb Frau von Marenholtz-Bülow in Berlin; im Jahre 1870 übersiedelte sie nach Dresden, das nunmehr ihr beständiger Wohnort blieb. Auch hier war ihre Wirksamkeit der Fröbelschen Erziehungslehre gemäfs eine praktische und eine theoretische. Eine Anzahl von Volkskindergärten, ein Seminar und ein Pensionat für Kindergärtnerinnen und Pflegerinnen »Die Fröbelstiftung« sind von ihr gegründet und geleitet worden. — Solange es ihre Kräfte gestatteten, hat sie auch selbst den Unterricht in der Fröbelschen Pädagogik erteilt.

Der Gedanke einen »allgemeinen Erziehungsverein« in Deutschland zu gründen, beschäftigte sie schon während ihres Aufenthalts in Berlin; sie suchte die Professoren Schliephacke und Röder in Heidelberg, J. H. von Fichte, Leonhardi u. a. für die Ideen zu interessieren, so dafs im Mai 1872 der Verein unter dem Vorsitz des letzteren gegründet wurde.

Nun sich bereits dem Greisenalter nähernd, folgte sie dennoch einer Einladung nach Florenz, wo sie wiederum Vorträge hielt und die Gründung eines Kindergartens bewirkte. Der als Minister und Urheber vielseitiger Reformen bekannte Syndikus der Stadt Florenz, Signor Perruzzi, bewilligte ein städtisches Lokal mit Gartenraum nebst 3000 Mark für den Ausbau. In Rom, Neapel, Verona, Venedig fand sie freundliches, verständnisvolles und, wie es bei Neuschöpfungen unumgänglich notwendig ist, begeistertes Entgegenkommen.

Am 9. Januar 1893 ist Frau von Marenholtz-Bülow in Dresden, fast 83 Jahre alt gestorben. Auf ihrem Grabstein befindet sich neben ihrem Namen die Inschrift: »Der siegreichen Verkünderin der Fröbelschen Erziehungsideen.« — Als Interpretin eines durchaus ursprünglichen, schöpferischen Pädagogen ist sie die erste deutsche Frau, die sich eine Stellung in der Pädagogik als Wissenschaft errungen hat.

Literatur: Ihre Schriften sind: Manuel des jardins d' enfants. Paris 1859. — Die Arbeit und die neue Erziehung. Kassel 1874. — Das Kind und sein Wesen. Ebenda 1878. — Erinnerungen an Friedrich Fröbel. Ebenda 1877. — Das Handbuch der Fröbelschen Erziehungslehre. 2 Bd. Kassel 1866. — Im Jahre 1903 erschien: The life of the Baroness von Marenholtz-Bülow by her nice Baroness Bülow New-York: William Beverly Harrison.

Leipzig. Henriette Goldschmidt.

Maschinentechnische Fachschulen

1. Geschichtliches. 2. Organisation. 3. Berechtigungen.

1. Geschichtliches. Bis zum Jahre 1850 bestand in Preufsen nur eine technische Fachschule zur Ausbildung von Arbeitskräften für die Metallindustrie, das Gewerbe-Institut in Berlin. Die Maschinenbauschulen haben sich in ähnlicher Weise entwickelt wie die Baugewerkschulen. Die

Ausbildung der Maschinenbauer, Konstrukteure, Monteure, Werkmeister, Maschinenzeichner usw. erfolgte anfangs lediglich in den mechanisch-technischen Abteilungen der technischen Institute, der Gewerbe-, Industrie-, Oberreal-, Real-, Baugewerk- usw. Schulen. Diese Verbindung besteht auch heute noch in den meisten Bundesstaaten und sie wird überall beibehalten werden müssen, wo die Schülerzahl verhältnismäfsig gering ist oder Ersparnisrücksichten obwalten.

Die grofse durch das Emporblühen unserer deutschen Industrie erforderliche Zahl technischer Hilfskräfte waren aber diese Schulen nicht im stande auszubilden. Es bemächtigte sich zunächst die Privatspekulation des maschinentechnischen Schulwesens. Besonders in kleineren Städten entstand eine grofse Zahl von den Stadtgemeinden nur geringfügig unterstützter Schulen, welche unter der Bezeichnung Technikum, Maschinenbauschule, Gewerbeschule usw. trotz ihrer oft sehr mangelhaften Einrichtung zu hoher Blüte gelangte. Mit der Errichtung selbständiger staatlicher technischer Mittelschulen sind zuerst Sachsen, dann die süddeutschen Staaten Württemberg, Baden und Bayern vorgegangen.

In Sachsen bestehen Maschinenbauschulen zu Chemnitz (höhere und niedere [Werkmeister-] Abteilung), Leipzig (angegliedert an die städtische Gewerbeschule) und das sehr stark besuchte Technikum für Maschinenbau und Elektrotechnik in Mittweida.

In Württemberg besteht eine höhere Maschinenbauschule zu Stuttgart (angegliedert an die Baugewerkschule).

In Baden: Zu Karlsruhe (angegliedert an die Baugewerkschule) und Mannheim (für Werkführer und Monteure (angegliedert an die Gewerbeschule).

In Bayern: Die mechanisch-technischen Abteilungen der Industrieschulen zu München, Nürnberg, Augsburg, Kaiserslautern, die höhere Fachschule für Maschinenbau und Elektrotechnik zu Würzburg mit einer oberen Abteilung (Höhere Maschinenbauschule) und einer unteren Abteilung (Werkmeisterschule), die an Realschulen angegliederten Werkmeisterschulen für Maschinenbau und Elektrotechnik zu Ansbach, Landshut, Bamberg, Kaiserslautern mit dreijährigem Lehrwerkstättenbetrieb, der die Meisterlehre ersetzen soll, die Fachschule für Maschinen-, Bau- und Kunstschlosser zu Nürnberg (verbunden mit der Baugewerkschule).

In Elsafs-Lothringen besteht eine Maschinenbauschule zu Strafsburg (angegliedert an die »technische Schule«, die auch die Baugewerkschule umfafst).

In Hessen-Darmstadt besteht eine Maschinenbauschule zu Offenbach (angegliedert an die »Technischen Lehranstalten«).

In Braunschweig: Zu Holzminden (angegliedert an die Baugewerkschule).

In Bremen bildet die Maschinenbauschule eine Abteilung des dortigen Technikums.

Die erste selbständige Maschinenbauschule in Preufsen wurde in Einbeck als städtisches Institut 1871 gegründet; 1879 folgte die Stadt Köln mit der Errichtung einer Maschinenbauschule als besondere Abteilung der dortigen gewerblichen Fachschulen. Im Jahre 1881 wurde in Bochum die Rheinisch-Westfälische Hüttenschule gegründet, welche aufser Hüttentechnikern, in einer besonderen Abteilung auch Werkmeister für die Maschinenindustrie ausbildete. Diese 1891 nach Duisburg verlegte Anstalt ist somit die erste Werkmeisterschule in Preufsen.

Preufsen ist in den letzten 20 Jahren dazu übergegangen besondere Maschinenbauschulen zu begründen, welche wie alle gewerblichen und Handelsschulen dem Herrn Minister für Handel und Gewerbe unterstellt sind.

Nachdem die Verstaatlichung der meisten städtischen Maschinenbauschulen durchgeführt ist, bestehen in Preufsen folgende staatlichen Lehranstalten für Maschinenbau:

A. Höhere Maschinenbauschulen in Aachen, Altona, Breslau, Einbeck, Hagen, Kiel, Posen, Stettin. B. Vereinigte Maschinenbauschulen in Köln, Elberfeld-Barmen, Dortmund und Magdeburg. C. Maschinenbauschulen (früher Werkmeisterschulen genannt) in Görlitz, Duisburg und Gleiwitz. Beide letztgenannten Anstalten sind gleichzeitig Hüttenschulen. Mit der höheren Maschinenbauschule in Kiel sind Abteilungen für Schiffbau und Schiffsmaschinenbau, mit der höheren Maschinenbauschule in Stettin eine Seemaschinistenschule verbunden, derartige Anstalten bestehen aufserdem noch in Flensburg und Geestemünde. Ferner sei noch

erwähnt, dafs an die Handwerker- und Kunstgewerbeschule zu Hannover eine städtische Maschinenbauschule angeschlossen ist.

2. Organisation. Die höheren Maschinenbauschulen stehen unter der unmittelbaren Verwaltung des Staats. Sie sind mittlere Fachschulen und sollen Betriebsbeamte, sowie Konstrukteure für das Maschinenbau- und die damit verwandten Gewerbe heranbilden, auch künftigen Besitzern und Leitern solcher gewerblichen Anlagen Gelegenheit zum Erwerbe der erforderlichen technischen Kenntnisse geben. Sie vermitteln zu diesem Zwecke diejenige allgemeine in sich abgerundete technische Vorbildung, die in gleichem Mafse der künftige Maschinentechniker, Hüttentechniker und Elektrotechniker besitzen mufs, um sich in der Praxis bewähren und auf technischen Gebieten selbständig weiterbilden zu können.

Von den Maschinenbauschulen unterscheidet sich die höhere Maschinenbauschule besonders dadurch, dafs sie auf mathematischer Grundlage die Gesetze der Mechanik und die Regeln der technischen Fächer in streng wissenschaftlicher Weise ableitet von der Hochschule dadurch, dafs sie bei diesen Begründungen auf die Hilfe der höheren Analysis grundsätzlich verzichtet und sich sachlich auf den durch ihren Zweck gebotenen Umfang des Lehrstoffs beschränkt.

Der Unterricht dauert zwei Jahre und wird in vier aufsteigenden Klassen, jede mit einem halbjährigem Lehrgang, erteilt. Neue Lehrgänge beginnen Anfang April und Mitte Oktober jeden Jahres. Den Abschlufs des vollständigen Unterrichtsganges bildet die unter dem Vorsitz eines Kommissars des betreffenden Regierungs-Präsidenten stattfindende Reifeprüfung.

Aufnahmebedingungen. Die zur Aufnahme in die unterste Klasse der höheren Maschinenbauschulen erforderlichen Kenntnisse können nachgewiesen werden:

1. Durch Vorlegung eines Zeugnisses über den erfolgreichen Besuch der Untersekunda oder eines der Untersekunda entsprechenden Klasse einer höheren Lehranstalt der allgemeinen Unterrichtsverwaltung, den Nachweis genügender Fertigkeit im grundlegenden Zeichnen und den Ausweis einer mindestens 24 monatlichen praktischen Werkstatttätigkeit.

2. Durch Vorlegung des Befähigungszeugnisses zur Aufnahme in die höheren Maschinenbauschulen, welches durch die Ablegung der von dem Minister für Handel und Gewerbe vorgeschriebenen Prüfung erworben werden kann und den Nachweis einer mindestens dreijährigen praktischen Tätigkeit, von der mindestens 24 Monate der Werkstatttätigkeit gewidmet sein mufsten.

Die Prüfungsordnung für die Befähigungsprüfung wird auf Verlangen von der Direktion zugesandt.

Das vor einer Prüfungskommission erworbene Zeugnis der Befähigung für den einjährig-freiwilligen Militärdienst genügt nicht für die Aufnahme in die höheren Maschinenbauschulen. Inhaber solcher Zeugnisse haben sich vielmehr ebenfalls der Prüfung zu unterziehen. Diese Prüfung wird jährlich zweimal in der Regel im Januar und im Juni abgehalten.

Kosten des Schulbesuchs. Das Schulgeld beträgt halbjährlich 75 M, für Ausländer 375 M.

3. Berechtigungen. Das Reifezeugnis der Anstalt (in Verbindung mit dem vorher auf einer höheren Lehranstalt mit mindestens sechsjährigem Kursus erlangten Zeugnis der Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst) berechtigt zum Eintritt in den Dienst:

1. Der Staatseisenbahn-Verwaltung (Prüfungs-Ordnung vom 30. April 1887). Erreichbar sind die Ämter der Werkstättenvorsteher, maschinen-technischen Eisenbahnsekretäre und Eisenbahn-Betriebsingenieure.

2. Der Reichsmarine (Ministerial-Verfügungen vom 15. Januar 1889 und 19. Januar 1891). Erreichbar sind die Ämter der Werkstättenvorsteher, Konstruktionssekretäre und Maschineningenieure (bei vorzüglicher praktischer Befähigung bis zur Stelle der Chefingenieure mit Oberstleutnantsrang).

Den Abiturienten der höheren Maschinenbauschulen steht der Besuch der deutschen technischen Hochschulen frei, jedoch nur als Hospitanten unter Ausschlufs von den Diplomprüfungen.

Die preufsischen Maschinenbauschulen stehen gleichfalls unter der unmittelbaren Verwaltung des Staats. Sie geben künftigen mittleren und niederen Betriebsbeamten, Werkmeistern und Besitzern kleinerer Werkstätten Gelegenheit, sich die nötigen Fach-

kenntnisse und die erforderliche Fertigkeit im Zeichnen zu erwerben. Sie haben vier aufsteigende Klassen mit je halbjähriger Unterrichtsdauer. Das Sommerhalbjahr beginnt Anfang April, das Winterhalbjahr Mitte Oktober.

Aufnahmebedingungen. Zur Aufnahme in die unterste Klasse der Maschinenbauschule ist der Nachweis einer guten Volksschulbildung und einer mindestens vierjährigen praktischen Werkstatttätigkeit erforderlich. Aufserdem ist der Besuch einer Fortbildungsschule vor dem Eintritt in die Anstalt erwünscht.

Die Reifeprüfung wird von einer Königlichen Prüfungs-Kommission abgenommen.

Berechtigungen. Wer die Reifeprüfung bestanden hat, wird bei der Annahme als Werkmeister im Staatseisenbahndienst nach der Prüfungsordnung für die mittleren und unteren Staatseisenbahnbeamten vom 1. April 1895 vorzugsweise berücksichtigt.

Kosten des Schulbesuchs. Das Schulgeld beträgt 15 M, für Ausländer 75 M für das Vierteljahr.

An den höheren Maschinenbauschulen, den Maschinenbauschulen und Handwerkerschulen sind vielfach Abend- und Sonntagskurse für einfache in der Praxis stehende Arbeiter eingerichtet, um ihnen Gelegenheit zu geben, ihre fachlichen Kenntnisse und ihre zeichnerischen Fertigkeiten zu vervollkommnen. Schliefslich sind versuchsweise zweisemestrige Tageskurse zur Weiterbildung von tüchtigen Arbeitern der Maschinenindustrie, die sich später zu Vorarbeitern, Monteuren und Werkmeistern heraufarbeiten können, an Handwerkerschulen angegliedert worden.

Aufser diesen Fachschulen gibt es noch eine Anzahl Fachschulen für Spezialzweige der Metallbearbeitung, so in Preufsen zu Iserlohn (Bronze), Remscheid, Siegen, Schmalkalden (Kleineisen- und Stahlwaren), Hannover (verbunden mit der Handwerker- und Kunstgewerbeschule, Kupfer), Hanau (Edelmetalle), ferner in Württemberg die Fachschulen für Feinmechanik, Uhrmacherei und Elektrotechnik zu Schwenningen a. N., in Baden die Uhrmacherschule zu Furtwangen, in Sachsen die Uhrmacherschule zu Glashütte, die Schlosserschule zu Rofswein und die Fachschule für Blecharbeiter zu Aue.

Hierher gehören auch die zahlreichen Hufbeschlag-Lehranstalten und die von den staatlichen Eisenbahnverwaltungen und gröfseren industriellen Betrieben für ihre Zwecke eingerichteten Lehrwerkstätten. Fast alle diese Schulen sind, da sie die Meisterlehre völlig ersetzen sollen und daher keine praktischen Vorkenntnisse voraussetzen, mit ausgedehnten mehrjährigem Werkstättenbetrieb verbunden.

Literatur: Das gewerbliche Fortbildungs- und Fachschulwesen in Deutschland von Oskar Simon, Geh. Ober-Regierungsrat u. Vortragender Rat im Königl. Preufs. Ministerium für Handel u. Gewerbe. Berlin 1903. — Die Königlich Preufsischen Maschinenbauschulen ihre Ziele und ihre Berechtigungen, sowie ihre Bedeutung für die Erziehung und wirtschaftliche Förderung des deutschen Techniker-Standes von Dr. Siegfried Jakobi, Oberl. der Königl. vereinigten Maschinenbauschulen Elberfeld-Barmen. Berlin.

Breslau. Höffer.

Mäßigkeit

1. Begriffsbestimmung. 2. Mäfsigkeit und Erziehung. 3. Der rechte Mafsstab.

1. Begriffsbestimmung. Der Begriff Mäfsigkeit spielt schon in der Lebensanschauung und Philosophie der Griechen eine grofse Rolle. Er war dort in zwei Fassungen ausgeprägt, im weiteren Sinne als Besonnenheit (σωφροσύνη), eigentlich Gesund- oder Heilsinnigkeit; »Vernünftigkeit gibt vielleicht die Bedeutung des Wortes noch am besten wieder« [Paulsen Ethik]; im engeren Sinne als Enthaltsamkeit (ἐγκράτεια). Die Besonnenheit, die mit der Weisheit, Tapferkeit und Gerechtigkeit zu den vier Kardinaltugenden gehört, aber eine genauere Begriffsbestimmung und Abgrenzung namentlich gegen die Gerechtigkeit nicht gut zuläfst,*) ist als ein Hauptausdruck des sittlichen Schönheitgefühls der Griechen anzusehen, weil diesem das

*) Diese Schwierigkeit entsteht bei Plato, dem Hauptvertreter der Lehre von den vier Kardinaltugenden, dadurch, dafs er diese Tugenden nicht auf die Einheit der Persönlichkeit, sondern auf verschiedene Leibes- und Seelenteile und dementsprechend auf die verschiedenen Volksgruppen bezieht. Nach den Stoikern ist die Besonnenheit das Wissen von dem, was zu wählen und zu fliehen ist, und dem Gleichgültigen; ihr gegenüber steht das Kardinallaster der Zuchtlosigkeit (Ziegler, Ethik der Griechen und Römer, S. 172).

Ebenmafs der Willensbetätigungen, das Mafshalten in allem Wirken entspricht. Sokrates dagegen erklärt die εγκρατεια für den Eck- und Grundstein aller Tugend; »diese Tugend der Mäfsigkeit oder richtiger der Selbstbeherrschung besteht für ihn darin, dafs man sich nicht beherrschen läfst von den sinnlichen Lüsten, sondern frei bleibt in doppelter Weise: einmal dafs man möglichst wenig bedarf und fürs andere, dafs man im Genusse nicht mafslos sich ihm hingibt, durch ihn sich nicht die geistige Freiheit rauben läfst« (Ziegler, Ethik der Griechen und Römer, S. 62). Doch hat sich der allgemeine Gedanke der σωφροσυνη namentlich auch durch die theologische Ethik des Mittelalters und der neueren Zeit kräftiger erhalten. Er wird unmittelbar mit der biblischen Sittenlehre in Beziehung gebracht. So sagt der »biblische« Theolog J. T. Beck: »Eine das eigene Selbst in Ordnung haltende Besonnenheit, das besonnene Mafshalten ist die personelle Grundform des Lebens, die der christlichen Selbstschätzung entspricht. Nach innen im Verhältnis zum Empfindungs- und Triebleben der Seele, sowie zum Gedanken- und Willensleben tritt die σωφροσυνη hervor als Zucht und Nüchternheit des Geistes; nach aufsen, in Bezug auf äufsere Genüsse und Güter, wie Reichtum, Macht, Ehre ist sie Genügsamkeit und Mäfsigkeit und in Bezug auf äufsere Übel ist sie Geduld. In alledem drückt sich die christliche Freiheit als Selbstbeherrschung aus in der Kraft eines Sinnes, der unter die Herrschaft des göttlichen Wortes und Geistes sich ordnet« (Beck, Ethik II, Die pädagogische Entwicklung des christlichen Lebens, S. 229). Mit Recht wird hier Mäfsigkeit und Besonnenheit als Ausdruck der christlichen Freiheit gefafst; auch in der Herbartschen Ideenlehre wird die Tugend der Mäfsigkeit von der Idee der inneren Freiheit gefordert. Anderseits hat die klassische, von griechischen Idealen geleitete Dichtung des 18. Jahrhunderts auch dem »klassischen« Gedanken des Mafshaltens besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Goethes Tasso dramatisiert den Sieg der Besonnenheit über die künstlerische Leidenschaft und fordert, dafs alle geistige Bildung durch die Selbstbeherrschung gekrönt werde. »Wer seinen Geist so viel gebildet hat, Wer jede Wissenschaft zusammengeizt Und jede Kenntnis, die uns zu ergreifen Erlaubt ist, sollte Der sich zu beherrschen nicht doppelt schuldig sein?« Und später hat Em. Geibel diesem so einflufsreichen Gedanken in dem Gedichte Barbarossas Erwachen noch einmal einen schönen Ausdruck gegeben: »Schaue fest auf das Ziel deiner Reise, Der ist der Weise — Der es nimmer vergafs; Wirke treu im befriedeten Kreise Und halte Mafs!«

Die Begriffe Mäfsigkeit und Mafshalten haben also ursprünglich ihrer formalen Natur gemäfs einen sehr weit umfassenden Sinn, als geist-leibliche Selbstbegrenzung jeder Art. Wenn nun der Sprachgebrauch die Anwendung des Wortes Mäfsigkeit in ähnlicher Weise wie die des Wortes Sittlichkeit recht einseitig auf die sinnlichen Genufsmittel einschränkt und in dem Terminus Mäfsigkeitverein vollends nur auf das Verhalten zu den alkoholischen Getränken bezieht, so sieht das freilich wie Willkür und grobe Veräufserlichung des hohen Begriffes aus, entspricht aber wohl leider auch in besondrer Weise der deutschen Nationalschwäche, die in der Bekämpfung der Trunksucht die höchste Erscheinung der Mäfsigkeit anerkennen mufs.

Wir bestimmen zusammenfassend Mäfsigkeit als die Betätigung der inneren Freiheit, durch die der sittliche Mensch seiner Überzeugung von den richtigen Grenzen des Begehrens, Geniefsens und Wirkens in Bezug auf sich selbst tatsächlich Geltung zu verschaffen weifs, zumal auf dem sinnlichen Gebiete.

2. Mäßigkeit und Erziehung. Der enge Zusammenhang der so gefafsten Mäfsigkeit mit der Erziehung liegt offen zu Tage, denn in der Forderung der Mäfsigkeit ist am deutlichsten die Aufgabe der Selbstzucht ausgesprochen. Vollendet sich alle Erziehung der Jugend darin, dafs diese in den Stand gesetzt wird, die Selbsterziehung in die Hand zu nehmen, so ist in der Erziehung zur Mäfsigkeit dies Erziehungsziel ganz wesentlich ausgedrückt. Die Übung der Mäfsigkeit ist eine Probe darauf, dafs die Erziehung ihren Zweck erreicht hat, dafs der Zögling nunmehr auf eigenen Füfsen stehen, sich frei bewegen kann.

Das Kind ist von Natur unmäfsig. Da ihm die Erfahrung und Erkenntnis von

dem, was ihm im Essen und Trinken nützt und schadet, abgeht und da es noch weniger von Selbstzucht etwas weifs, so gibt es sich dem Genufs alles dessen, was ihm behagt, bis zum Übermafs hin. Die strenge und konsequente Regelung und Ernährung des Kindes ist daher eine der wichtigsten hygienischen und pädagogischen Aufgaben der Eltern vom ersten Lebenstage an. Überhaupt aber tritt nirgends die Notwendigkeit des Handinhandgehens von leiblicher und sittlicher Erziehung so deutlich zu Tage wie gerade in Bezug auf die Mäfsigkeit. Denn eben durch die zweckmäfsige und geregelte Ernährung wird das sinnliche Begehren von vornherein in den richtigen Schranken gehalten, der Leib zu einem gegen die Reizungen der Sinnlichkeit gestählten gesunden Organ der Seele gemacht. Daher auch die besonderen Schwierigkeiten und Nachteile in der Erziehung kränklicher Kinder. Das ganze Gebiet der Regierung hat neben der formellen Bedeutung, der Beugung unter einen besseren, einsichtvolleren Willen, unter das Gesetz, vor allem die inhaltliche Aufgabe, dafs des Kindes Leib und mit ihm die Seele an richtiges Mafshalten in Essen und Trinken, Spielen und Geniefsen, Spielen und Arbeiten usw. gewöhnt wird.*)

Hat die Gewöhnung das Ziel der inneren Freiheit im Auge, so kann sie natürlich nicht bei der äufseren Autorität des Gebots und Verbots stehen bleiben sondern mufs die eigene Einsicht des Zöglings in Anspruch nehmen, sobald er deren fähig ist. Nur so kommt es ja zu einer wirklichen Selbstzucht oder Selbstbeherrschung, zu einer »Diätetik der Seele«; nur so kommt der ursprüngliche Begriff der σωφροσύνη = Vernünftigkeit zur Geltung. Es mufs also »Anleitung zur freiwilligen Enthaltung in kleinen Dingen hinzukommen; man kann einem Kinde nicht zu früh die ersten Lektionen in der grofsen Lebenskunst geben: dem morgen das heute zu opfern. Dann tritt die Selbsterziehung hinzu. Der Ehrtrieb ist leicht zum Verbündeten gegen die Begierden gemacht. Entbehrungen mit Gleichmut tragen können ist der Tapferkeit so nahe verwandt, dafs auch der Knabe den Zusammenhang fühlt; den Begierden nachgeben ist Schwäche und Feigheit«. (Paulsen a. a. O. S. 13.)

Die leiblichen Übungen sind dabei ein vorzügliches Mittel zur Abhärtung und Stählung des Körpers und Geistes. Aber nur ein Mittel. Die Enthaltung oder Selbstverleugnung darf nicht als Selbstzweck erscheinen, nicht als eine Art sittlichen Sports betrieben werden, geschweige denn im einseitigen Dienste des leiblichen Sports, des Turnens, Ruderns, Radelns, Fechtens usw. stehen. Durch diese Dinge wird freilich die Selbständigkeit der Jugend sehr gefördert, keineswegs aber ohne weiteres eine sittliche Selbstbeherrschung. Denn eben indem diese Übungen das Selbstbewufstsein des Heranwachsenden lebhaft erhöhen, werden sie ihm häufig zum Fallstrick, in der Abwerfung der Schranken guter Zucht und Sitte eine falsche Selbständigkeit zu suchen und sich einem eingebildeten Genufs anticipierter Mannhaftigkeit hinzugeben. Gerade der Verdacht der Feigheit macht es auch dem gutgezogenen Jüngling so schwer, sich den Selbständigkeitbetätigungen einer leichtsinnigen Kameradschaft zu entziehen. Eben darum mufs die leiblich-seelische Abhärtung und Tapferkeitpflege den Charakter der Besonnenheit oder Vernünftigkeit tragen. Es mufs die Belehrung hinzutreten, dafs und warum nur mit der Mäfsigkeit wahre Selbständigkeit und Freiheit gegeben ist. Aus demselben Grunde

*) Hierhin gehört auch die Bemerkung eines Nervenarztes: »Der Erzieher soll auch das Kind lehren, seine Affekte zu beherrschen. Selbstbeherrschung, diese schwere Kunst, wird zwar erst in der Schule des Lebens gelernt und auch dort nicht immer vollkommen. Aber schon das Kind kann bei Zeiten daran gewöhnt werden, bei ärgerlichen und verdriefslichen Vorstellungen nicht zu lange zu verweilen und die Ablenkung ist um so leichter, als ja, wie man sagt, beim Kinde Weinen und Lachen in einer Tasche stecken. Namentlich aber auf das Handeln soll man solche Verstimmungen nicht Einflufs gewinnen lassen. Nichts Lästigeres gibt es, als diese ewig empfindlichen schmollenden Kinder, die wie ein trüber Regentag zur Rosenzeit herumhängen. Freilich, sind sie es geworden, so tragen wir selbst die Schuld daran. Denn auch dies ist ein Kunstprodukt, welches wir durch Nachsicht gegen eigene Verstimmung, zu harte Beurteilung kindlicher Fehler und unzeitige Nachgiebigkeit fertig gestellt haben. Wollen wir es wieder beseitigen, so müssen wir grofse Geduld und Festigkeit bei aller Sanftmut zu Hilfe rufen.« (Scholz, Diätetik des Geistes, S. 150.)

darf nicht die Enthaltsamkeit*) als solche dem Zögling als die wirkliche Tugend erscheinen; denn dann behielten die Genüsse, zu deren Vermeidung er erzogen wurde, doch immer den Reiz des Verbotenen. Es darf sich nicht die Vorstellung in ihm festsetzen, als handle es sich um die willkürliche Abtötung natürlicher Triebe; er mufs vielmehr erkennen, dafs es auf Veredelung und Versittlichung des sinnlichen Begehrens abgesehen ist. Gewöhnt er sich an die Meinung, dafs ihm ein berechtigter Genufs entzogen werden soll, so wird er sich hinter dem Rücken des Erziehers schadlos zu halten suchen; lernt er nicht in der Hingabe an den Genufs den schlimmsten Feind der Freiheit und Mannhaftigkeit erkennen und verstehen, so wird er niemals zur rechten Selbsterziehung gelangen. Die Mäfsigkeit, in der der Weise und Erfahrene einen Ausdruck der inneren Freiheit erkennt, hat bei dem jugendlichen und unverständigen Menschen schwer unter dem Odium des Gewandes zu leiden, in dem sie ihm erscheint, nämlich dem der Einschränkung, Zügelung, Zucht; über den scheinbaren Widerspruch von Freiheit und Gebundenheit kann die naive Betrachtung nicht so leicht hinwegkommen. Daher würde hier eine nur autoritative Gewöhnung mehr noch als in anderen Dingen versagen; vielmehr mufs der selbständige, durch eigene Überzeugung geleitete Wille des Zöglings energisch in Anspruch genommen werden.

3. **Der rechte Maßstab.** Das oben angeführte Wort Geibels bringt das Mafshalten in engen Zusammenhang mit dem Hinschauen auf das Ziel der Lebensreise. Mit Recht. Die Weisheit oder »Vernünftigkeit« der Selbstbeschränkung ist in der Tat dem Menschen nicht, am wenigsten dem jugendlichen, zuzumuten, so lange er sich nicht über das Ziel seines Lebens klar geworden ist. Ohne solche Klarheit wird er immer versucht sein, die ungewisse Zukunft der lockenden Gegenwart zu opfern. Den richtigen Mafsstab zur Bewertung der Genüsse und Güter gewinnt er erst, wenn er weiter hinaus und höher hinauf schauen gelernt hat. Er mufs sein Verhalten an einem absoluten Mafsstab messen können, sonst bleibt seine Mäfsigung dem Kalkul der Bierbankverständigkeit unterstellt: Mäfsig ist, wer sich leistet, was seinen physischen und finanziellen Kräften angemessen ist, wer nicht mehr geniefst, als er vertragen kann. Rechtes Mafshalten kommt nur da in gedeihliche Übung, wo der Mensch sich mifst an dem Gottgegebenen Mafsstabe; und zwar nicht in blinder Unterwerfung unter eine äufsere Autorität sei es der Bibel, sei es des kirchlichen oder Sittengesetzes, sondern in herzlicher Anerkennung und Anlehnung an das persönliche Ideal, das uns in Christo erschienen ist. Jesus, dem nichts Menschliches fremd, der wahrlich nichts weniger als ein grämlicher Asket war, der uns heitere Lebensfreude nicht verderben, vielmehr den Lebensgenufs erhöhen will, der aber auch in seinem Leben und Leiden das vollkommene Vorbild der Selbstbeherrschung darstellt — Er ist das Mafs, an dem die christliche Jugend sich messen lernen, an dem sie das ihr Angemesse erkennen soll, ebenso wie er der Weg zum Ziele der Lebensreise selbst ist und seine Jünger dieses Zieles immer gewisser macht. Auf Jesus gewiesen, werden unsere Kinder und Jünglinge »hinankommen«, wie Paulus sagt (Eph. 4, 17), und »ein vollkommener Mann werden, der da sei in dem Mafse des vollkommenen Alters Christi.«

Literatur: Aufser den im Artikel angeführten Werken: Ziller. Grundlegung usw. — Feuchtersleben, Diätetik der Seele. — Scholz, Diätetik des Geistes. Bremen 1890. — Harriet Beecher-Stowe, Kleine Füchse (Gütersloh); vergl. auch den Artikel »Alkohol und Jugend«.

Düsseldorf-Derendorf. G. von Rohden

Mathematische Geographie in der Volksschule

1. Stellung derselben im Unterrichtsplane. 2. Der Unterrichtsstoff und die methodischen Einheiten. 3. Die heimatkundlichen Erd- und Himmelsbeobachtungen. 4. Unterrichtliche Behandlung der Lehrstoffe.

1. **Stellung der mathematischen Geographie im Lehrplane der Volksschule.** Die mathematische Geographie hat die Form-, Gröfsen- und Bewegungsverhältnisse des Erdkörpers, sowie die Be-

*) Über die Bekämpfung der Unmäfsigkeit im engeren Sinne durch die Erziehung siehe den Artikel »Alkohol und Jugend«.

ziehungen desselben zu den übrigen Himmelskörpern, insbesondere zu Mond und Sonne, zum Gegenstande. Mit Rücksicht auf die letzteren wird sie auch astronomische Geographie genannt. Sie hat eine reiche Fülle von heimatlichen Erd- und Himmelsbeobachtungen zur Voraussetzung, die ihr durch die Heimatkunde zur Verfügung gestellt werden müssen. — Die schulmäfsige Erarbeitung dieser vorbereitenden Beobachtungen, die übrigens die ganze Schulzeit hindurch neben dem übrigen Unterrichte herlaufen müssen, schon als mathematische Geographie anzusehen und zu bezeichnen, ist weder herkömmlich, noch aus inneren Gründen gerechtfertigt. Die einschlägigen Beobachtungen gehören ihrer ganzen Natur nach der Heimatkunde an und müssen daher auch in dieser erworben werden. Über den Beginn der eigentlichen mathematischen Geographie im Schulunterrichte gehen die Ansichten weit auseinander. Ziller will schon im 3. Schuljahre mit derselben begonnen haben (Ziller-Bergner, Materialien S. 51 und 57; Ziller Vorles. S. 247), weil der Schüler sobald als tunlich einen Überblick über das durchzuarbeitende Gebiet erhalten müsse, ehe an die Gewinnung des Einzelnen, womit der Umrifs auszufüllen, gedacht werden dürfe. Stoy verlangt die mathematische Geographie mit Beginn des 4., bezüglich des 5. Schuljahres (Stoy, Heimatkunde S. 18 u. 20), um nach der Erklärung des Globus und einem Überblick über die ganze Erde zu dem angeblich leichtesten geographischen Lehrobjekte, dem Erdteil Afrika, übergehen zu können. Die Gymnasial- und Realschulpraxis weist die Elemente der mathematischen Geographie, d. h. die Kugelgestalt der Erde, den Globus, das Gradnetz usw., fast durchweg der Sexta, also dem 4. Schuljahre zu, während sie die ausführliche Behandlung des Gegenstandes der Obertertia oder Untersekunda vorbehält oder aber auch auf eine solche ganz verzichtet. (Wiese, Verordnungen und Gesetze Bd. I. S. 61 und 69). Heckenhayn ist einem 5 jährigen heimatlichen Vorkursus, also dem Eintritt des eigentlichen mathematisch-geographischen Unterrichts mit dem 6. Schuljahre geneigt. Doch will er diese Frage nicht lediglich vom theoretischen Standpunkte aus entschieden haben, sondern insbesondere auch der örtlichen Schuleinrichtung einen Einflufs auf die Entscheidung gestatten. In der ein- und dreiklassigen Schule ist er für einen 5 jährigen Vorkursus, der hier in der Mittelklasse seinen Abschlufs finden müsse. In der zwei- und vierklassigen Schule gibt er dem 4 jährigen Vorkursus welcher in diesen Anstalten in den Unterklassen zu absolvieren sei, den Vorzug. »Mehrklassige Schulen aber«, sagt er, »arbeiten in der Regel unter so günstigen Verhältnissen, dafs vier Jahre ausreichen werden, um eine breite und sichere Grundlage zu legen«. (Heckenhayn, Lehrb. S. 29.) Tromnau fängt im 5. Schuljahr damit an. (Geographie der Volksschule S. 143.) Rude (Methodik, II. Bd. S. 88) beginnt die planmäfsigen Himmelsbeobachtungen nicht sofort beim Eintritt in die Schule, sondern mit dem Anfang des 3. Schuljahres in der geographischen Heimatkunde. Wenn diese Beobachtungen drei Jahre ordentlich durchgeführt worden sind, so meint Rude, sind die Schüler mit Beginn des 6. Schuljahres sehr wohl für die Belehrungen der mathematischen Geographie reif. In der achtklassigen Schule wäre dann der Unterricht in den oberen drei, in der siebenklassigen in den oberen zwei Klassen zu erteilen. Eine Reihe anderer Methodiker (wie Fritzsche, Tischendorf, Pick) stellt einen genaueren Geographielehrplan nicht auf.

Wir unsererseits können nicht umhin, diesem Lehrzweige ebenfalls eine spätere Stelle im Lehrplansystem der Volksschule anzuweisen, und zwar aus folgenden Gründen:

a) Die mathematische Geographie kann sich nur auf einem Reichtum von Erd- und Himmelsbeobachtungen aufbauen, die sich nur sehr allmählich beschaffen und noch viel allmählicher zu der Klarheit und Sicherheit erheben lassen, deren sie bedürfen, um einem erfolgreichen Unterrichte als feste Stütze zu dienen.

b) Die mathematische Geographie kann nicht auf dem Wege sinnlicher Anschauung, sondern nur auf dem abstrakter, verstandesmäfsiger Schlüsse und Schlufsfolgen zu ihren Resultaten gelangen. Spekulative Gedankenbewegungen dieser Art kommen im 9. und 10. Lebensjahre zu früh. Das

Kind vorzeitig und gewaltsam auf das Gebiet der Abstraktion hinüber drängen, heifst seiner naturgemäfsen Entfaltung Hindernisse bereiten.

c) Die mathematische Geographie mufs, um zu ihren Resultaten zu gelangen, den Zweifel an der Richtigkeit des Augenscheins im Schüler erwecken; sie mufs den Schüler durch diesen Zweifel hindurch zu der Gewifsheit führen, dafs eine Reihe der augenfälligsten Erscheinungen, wie die tägliche und jährliche Bewegung der Sonne, der tägliche Umlauf des Mondes usw., auf Sinnestäuschung, auf Irrtum beruhe. Es fragt sich, darf man jetzt schon den Zweifel in die kindliche Seele werfen an der Richtigkeit dessen, was er mit eigenen gesunden Augen sieht? Darf es in einem Lebensalter, in welchem das Kind erst recht angefangen hat, mit seinen Sinnen die Welt zu erobern, in welchem ihm sonst stets an das Herz gelegt wird: »Schaue, damit du erkennst, wie es sich verhält!« — darf es in diesem Alter schon heifsen: »Es ist nicht so, wie du siehst; es ist, wie du nicht siehst?«

d) Jeder Unterricht, dem nicht ein lebhaftes Interesse entgegenkommt, oder für welchen nicht wenigstens durch die Lerntätigkeit selbst ein solches erweckt werden kann, ist wirkungslos. Für die mathematische Geographie im 3. und 4. Schuljahre kann auf ein solches nicht gerechnet werden. Es fehlt in dem frühen Schüleralter jede äufsere Veranlassung und jedes innere Bedürfnis, sich mit dem Gegenstande zu beschäftigen. Die vornehmste Quelle des Interesses ist noch uneröffnet.

e) Bei dem frühen Anfange mit diesem Unterrichte liegt die Versuchung nahe, den Erdglobus vorzeitig auftreten zu lassen, geschieht das, so ist die völlige Resultatlosigkeit des mathematisch-geographischen Unterrichts unabwendbar. Froh, des lästigen Zwanges überhoben zu sein, zu rein geistigen Anschauungen von aufserordentlichen Dimensionen sich empor zu arbeiten, ergreifen die jungen Schüler mit Lebhaftigkeit den ihnen gebotenen sinnfälligen Gegenstand, das Modell der Erde. Aber sie bleiben an demselben haften; sie übertragen die gewonnenen Anschauungen nicht auf den wirklichen Gegenstand, die Erdkugel. Es erfolgt die völlige Substitution des Zeichens für das Bezeichnete, des Erdglobus für die Erdkugel. »Die Welt ist für die Schüler«, nach Rousseauschem Ausdrucke, »ein Globus von Papier«. Das Schlimmste ist, dafs sich diese verkehrte Art der Auffassung auch auf die folgenden Stufen des geographischen Unterrichts überträgt, und infolgedessen Schüler heranwachsen, die bei aller Globus- und Kartengelehrsamkeit von den wirklichen Erdverhältnissen nur sehr vage, unklare Begriffe haben. Auf Grund dieser Erwägungen lassen wir die mathematische Geographie nicht schon im 3., 4., bezüglich 5. Schuljahre, sondern erst im 6. und zwar im Anschlufs an die Entdeckungsreisen des Kolumbus, als dem profangeschichtlichen Konzentrationsstoffe dieses Schuljahres, ihren Anfang nehmen. Wegen der Wichtigkeit der neuesten Geschichte, für die mehr Raum geschaffen werden mufs, schieben wir die Geschichte der Entdeckungen ins 6. Schuljahr zurück und schliefsen hier die mathematische Geographie an, welche wir dann im 7. Schuljahre zu Ende führen. (Die genauere Begründung siehe in Rein, Pickel, Scheller, Siebentes Schuljahr, 3. Aufl. Leipzig, Bredt, 1906.) Im 6. Schuljahr sind nicht nur die nötigen Voraussetzungen für das Verständnis vorhanden; es kommt auch noch der besonders wichtige Umstand hinzu, dafs der Konzentrationsstoff des 6. Schuljahres, die Geschichte der Entdeckung Amerikas, all die spekulativen Fragen anregt, die in der mathematischen Geographie ihre Lösung finden, und durch welche das Interesse für diese Gegenstände in hohem Mafse wachgerufen wird.

Im Kolumbus haben die neuen Ideen über die Gestalt des Erdkörpers den grofsen Entdeckungsplan gezeitigt. Unser Zögling nimmt teil an seiner spekulativen Gedankenarbeit, die ihn für die gründliche Erörterung der Erdgestalt in hohem Mafse empfänglich macht. — Kolumbus glaubt, in den entdeckten Inseln Teile von Indien gefunden zu haben. Er hatte sich geirrt; er hatte die Erdkugel für kleiner gehalten, als sie ist. Aber wie grofs ist die Erdkugel, und wie weit war er noch von Indien entfernt, als er an die amerikanischen Inseln gekommen war? Wie grofs ist der Durchmesser, der Umfang der Erde.

und wie läfst sich das ermitteln? — Ganz nahe liegt jetzt die andere Frage: Ist die grofse, mächtige Kugel, welche frei im Himmelsraume schwebt, in Ruhe oder in Bewegung? Das Endergebnis der angestellten Erwägungen ist die Achsenrotation der Erde. —

Man möchte aber auch die Reisen des Kolumbus und seiner Nachfolger genau verfolgen können; man möchte wissen, wo eine neue Entdeckung zu suchen, bezüglich hin zu verlegen sei; man möchte zur Beherrschung des immer gewaltiger sich anhäufenden Stoffes denselben in einer klaren Übersicht vor Augen haben. Es wird das Verlangen nach einer Abbildung der Erde mit all ihren Ländern, Meeren, Inseln usw. rege. Eine solche Nachbildung setzt aber wieder voraus, dafs man genau die Stelle auf der Erde bestimmen könne, an der sich eine Insel, eine Bucht, ein ganzes Land befindet. Wir werden förmlich getrieben zur geographischen Ortsbestimmung nach Länge und Breite, sowie zum Globus mit dem Gradnetz. — Der Gedanke, die Abbildung der Erde zur leichteren Überschau auch auf der Karte vor sich zu haben, führt zu den Planiglobien und zu den Landkarten. — Die Verschiedenheit des Klimas in den verschiedenen neu entdeckten Ländern lenkt den Blick auf die Ursachen dieser Erscheinung und damit auf die zweite Bewegung der Erde, die Bewegung derselben um die Sonne usw. Das 6. und 7. Schuljahr erscheint hiernach als die geeignetste Stelle für die astronomische Geographie im Lehrplansystem der Volksschule.

Unser Anschlufs der astronomischen Geographie an die Geschichte der Entdeckungen ist ein so natürlicher und dient so ausgezeichnet dem Prinzip der Konzentration, dafs jede andere Eingliederung dagegen künstlich erscheint. Schon Diesterweg hat, wie Rude richtig hervorhebt, den Ausspruch getan, dafs die Geschichte der Astronomie zugleich den rechten Lehrgang für dieselbe darstelle. Diesen in den Jahrbüchern des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik auch für andere Fächer eingehend begründeten fruchtbaren Gedanken hat Capesius für die astronomische Geographie genauer ausgeführt (s. d. Art. Mathematische Geographie auf geschichtlicher Grundlage).

2. Der Unterrichtstoff und die methodischen Einheiten. Selbstverständlich hat sich der Volksschulunterricht auf das Einfachste und Wesentlichste aus der mathematischen Geographie, auf die augenfälligsten, in unsere irdisch-menschlichen Verhältnisse hineinragenden Erscheinungen und deren Erklärung zu beschränken. Die gröfste Zurückhaltung hat sich, bei der Schwierigkeit der Sache, der Unterricht in den eigentlichen astronomischen Teilen der mathematischen Geographie aufzuerlegen. Als leitender Gesichtspunkt für die Stoffauswahl mufs gelten, dafs in den Unterricht nur Fragen herangezogen werden dürfen, welche auch dem gemeinen Bewufstsein nahe liegen, und für deren Beantwortung ein inneres Bedürfnis auch beim Schüler vorhanden ist, oder doch leicht geweckt werden kann, und b) die bei ihrer Lösung mindestens eine teilweise tätige Mitarbeit des Schülers zulassen. Ausgeschlossen bleibt alles, was nur wissenschaftliches Interesse hat, mit dem sonstigen Fühlen und Leben der Schüler in keiner Beziehung steht und nur eine dogmatische Überlieferung zuläfst. Für Entdeckungsreisen und Erdumsegelungen, sowie folgeweise auch für die Gestalt und Gröfse der Erde und für geographische Ortsbestimmungen auf derselben; für den täglichen und jährlichen Sonnenlauf, für Witterung, Tages- und Jahreszeiten bei uns und anderwärts, für den Lauf des Mondes und die Mondphasen; für Sonnen- und Mondfinsternisse und — demnach auch für die diesen Erscheinungen zu Grunde liegenden Bewegungen von Erde und Mond, ist in den weitesten Kreisen, bei alt und jung Interesse vorhanden. Ihre Erörterung gehört in die mathematische Geographie der Volksschule. Eine Belehrung dagegen über die Berechnungen der Entfernung und Gröfse der Planeten, der Exzentrizität ihrer Bahnen, die scheinbare Unregelmäfsigkeit ihres Laufes am Himmel; eine Besprechung des Vorrückens der Nachtgleichen (des Platonischen Jahres), des 2. und 3. Kepplerschen Gesetzes, des Bodeschen Gesetzes würde in der Volksschule wertlos sein, weil diese Gegenstände nicht unmittelbar in die Interessensphäre der Volkskreise, denen die Schüler angehören, hineinragen, und weil auch zu einem Verständnis dieser

Verhältnisse nicht mehr als alles fehlt. Ob die Ungleichheit der (24 stündigen) Sonnentage und was damit zusammenhängt, die wahre und mittlere Sonnenzeit und die Zeitgleichung in den Unterricht hereinzuziehen sein werden, wird davon abhängen, ob die Kinder Gelegenheit gehabt haben, mehrere Jahre hindurch zwei genau gehende Uhren, eine Sonnenuhr und eine Turmuhr, vergleichsweise zu beobachten. Denn wenn die Tatsache nicht durch die eigene Beobachtung erkannt worden ist, so ist die ganze Frage für die Zöglinge gegenstandslos. Übrigens wird auch in dem günstigeren Falle die Ungleichheit der Sonnentage doch nur teilweise erklärt werden können, nämlich nur insoweit sie von der Ellipsenform der Erdbahn und dem ungleichförmigen Gang der Erde abhängt, da im weiteren der Zusammenhang dieser Erscheinung mit der Schiefe der Ekliptik sich gänzlich dem Verständnis des Volksschülers entzieht. — Wohl aber liegt bei dem leicht erkennbaren Einflufs von Sonne und Mond auf unsere irdischen Verhältnisse die Frage nach der Gröfse und Entfernung dieser nachbarlichen Himmelskörper immer nahe; allein auch hier ist die Angabe der Resultate ohne Wert, (vergl. Ziller, Grundl. 2. Aufl. S. 296 f.) wenn dem Zögling nicht mindestens eine Ahnung davon gegeben werden kann, wie die Forscher zu ihren Resultaten gelangt sind.

Nach diesen Erwägungen dürfte sich für die Volksschule folgender Stoffplan mit seinen 12 Hauptabschnitten empfehlen, die, im Anschlufs an den Konzentrationsstoff des 6. Schuljahres, in ebensoviel methodischen Einheiten, je nach Umständen aber auch in einer gröfseren Anzahl derselben, bearbeitet werden können.

1. Kugelgestalt der Erde. (Woraus man dieselbe erkennen kann.) 2. Gröfse der Erde nach Umfang und Durchmesser. (Gradmessungen.) 3. Die Erdkugel bewegt sich von Westen nach Osten um ihre Achse. (Erdachse, Lage und Richtung derselben, Pole; Umdrehungszeit, Tag, Stunde; Tag und Nacht). 4. Ortsbestimmungen auf der Erde nach geographischer Länge und Breite. (Äquator, Parallelkreise, Meridiane, erster Meridian; Polhöhe, -Breite, Chronometer zur Bestimmung der Länge). 5. Erdglobus mit Gradnetz. (Die Länder und Meere der Erde auf dem Globus; insbesondere Amerika und Australien im Anschlufs an die Entdeckungsreisen.) 6. Abbildungen der Erde auf einer Fläche. (Planiglobien, Landkarten.) 7. Die Erde bewegt sich um die Sonne. (Neigung der Erdachse, Wendekreis, Polarkreise; Jahreszeiten, Tageszeiten, Zonen, Klimate; — Zonenbilder als Lektüre.) 8. Entfernung der Erde von der Sonne. Erdbahn. 9. Der Mond bewegt sich um die Erde und mit der Erde um die Sonne. (Monat, Mondphasen; Richtung seiner Bahn.) 10. Sonnen- und Mondfinsternisse. (Entfernung der Sonne und des Mondes von der Erde; scheinbare und wahre Gröfse beider; totale und partiale Verfinsterungen.) 11. Der Kalender. (Bürgerliches Jahr: Jahr, Monat, Woche, Tag; Schaltjahr; Mondmonate, Kalendermonate; Kirchenjahr: Ostern; bewegliche und unbewegliche Feste.) 12. Die mitteleuropäische Einheitszeit.

3. **Die heimatkundlichen Erd- und Himmelsbeobachtungen.** Die dem Unterrichte voraus- und zur Seite gehenden Beobachtungen sind sehr mannigfacher Art, von denen nur die hauptsächlichsten hier angedeutet werden können. Es werden aber angestellt: Beobachtungen im Freien von uns Entgegenkommenden in der Ebene, auf wellenförmigem Boden, in hügeliger Gegend. Beobachtungen vom fahrenden Eisenbahnwagen aus (auf einer Schulreise): Es ist, als wären die Telegraphenstangen im Vordergrunde in raschester Bewegung, als flögen sie, entgegengesetzt der Fahrrichtung, an uns vorüber, als bewege sich der Hintergrund der Gegend hinter dem Mittelgrunde hin, als sei die ganze Gegend in Bewegung, als flögen die Wolken in entgegengesetzter Richtung des Bahnzugs am Himmel dahin. Mit verbundenen Augen im Zuge sitzend und vorher erst einigemal im Kreise herum gedreht, merken wir wohl an dem Rütteln und Schütteln, dafs es fortgeht, ohne dafs wir aber mit Sicherheit die Richtung des Zuges angeben können. Beobachtungen an der Magnetnadel und Bestimmung der Himmelsgegenden mit Hilfe derselben. Beobachtungen am Magneten (er zieht Eisen- und Stahlkörper an); Beobachtung des Falles der Körper. Horizontbeobachtungen von einem

Punkte in der Ebene, von einer mäſsigen Höhe, von einem noch höheren Punkte, von dem höchsten Punkte der Umgegend aus. Sonnenbeobachtungen (Auf- und Untergang, Ost- und Westpunkt; Tagebogen; Mittagslinie, Meridian; Morgen- und Abendweite, Kulminationshöhen; Tag- und Nachtlängen, Tag- und Nachtgleichen; Sommer- und Wintersonnenwende; Jahreszeiten. Schattenbeobachtungen im Freien (Schattenmesser, Gnomon; Sonnenuhr); Schatten, welche in den verschiedenen Stellungen zur Sonne eine dreieckige, viereckige, kreisrunde Scheibe, ein dünner Stab, ein Würfel, eine oblongische Säule, eine Walze, ein Kegel, eine Kugel auf die horizontale Grundfläche (auf eine senkrecht stehende, auf eine schräge Fläche) werfen. Schattenbeobachtungen in betreff dieser Körper im Zimmer bei Lampenlicht. — Welche Gestalt hat das Flächenstück, welches von einem Würfel überschaut wird: a) von einem Punkte in der Mitte bezüglich über der Mitte der Deckfläche; in oder über der Mitte einer Seitenkante; auf- oder senkrecht über einer Ecke? Dergleichen Untersuchungen am dreiseitigen Prisma, an der drei- und vierseitigen Pyramide, der Walze, dem Kegel, der Kugel. Temperatur- und Witterungsbeobachtungen (Thermometer, Barometer, Wetterfahne, Windrose). Mondbeobachtungen. Sternbeobachtungen. In einer kurzen Übersicht und beschränkt aufs Notwendigste ist das mathematisch-geographische Beobachtungsmaterial in dem Kapitel über die mathematische Geographie im »7. Schuljahr« 3. Aufl. zusammengestellt. In gröſserer Vollständigkeit findet man dasselbe bei Diesterweg (Himmelskunde), Bartholomäi (Jahrbuch für wissenschaftliche Pädagogik 1869), Bartholomäi-Heckenhayn (Astronomische Geographie), Heckenhayn (Lehrbuch), bei letzterem zugleich in der Verteilung auf die einzelnen Schuljahre.

Die vorbereitenden Erd- und Himmelsbeobachtungen sind vom dritten Schuljahre an ganz regelmäſsig, etwa von acht zu acht Tagen vorzunehmen. Sie sind ein Teil der Heimatkunde (vergl. Scholz, Art. Heimatkunde). Von dem im voraus aufgestellten Plane ist nur abzuweichen, wenn besondere Umstände und Erscheinungen, z. B. eine Sonnen- oder Mondfinsternis, besonders wichtige Tage wie der 21. März, 21. Juni, 23. September, 21. Dezember, die Zeit vor und nach Eintritt des Vollmonds usw. dazu veranlassen. Es kommt weniger auf groſsen Umfang als auf möglichste Genauigkeit und Schärfe der Beobachtungen an. Jede derselben ist, wenn irgend ihre Natur es erlaubt, so oft zu wiederholen, bis volle Klarheit und Sicherheit in der Auffassung erfolgt ist. Nach Erledigung einer Gruppe von Beobachtungen sind die Ergebnisse scharf und bestimmt auszuheben, zu ordnen und in das Beobachtungsbuch einzutragen. Mit Recht warnt E. Piltz (s. Art. Naturbeobachtung) vor dem Übermaſs der Aufzeichnungen. Die Beobachtungsbücher wandern natürlich mit den Schülern von Klasse zu Klasse. Ein ordentlicher, individuell gestalteter Lehrplan muſs die Beobachtungsaufgaben nach Schuljahren geordnet und unter Angabe der günstigsten Beobachtungsstellen enthalten, damit die Kontinuität der Beobachtungen auch beim Wechsel der Lehrkräfte gewährleistet wird. Von Zeit zu Zeit findet auf dem Grunde der Aufzeichnungen eine Wiederholung der gewonnenen Ergebnisse statt. Mit Schwierigkeiten ist die Veranstaltung nächtlicher Himmelsbeobachtungen verknüpft, da eine ganze Schulklasse jüngerer Schüler nicht leicht spät abends an den gemeinsamen Beobachtungsplatz beordert werden kann. Einigemal im Jahre, besonders zur Winterzeit, wird sich dies aber doch ermöglichen lassen, zumal wenn der Lehrer es versteht, auch den einen und anderen Erwachsenen mit ins Interesse zu ziehen, die ihm alsdann ihre Unterstützung gern gewähren. In einzelnen Fällen empfiehlt sich das andere Auskunftsmittel, diese und jene Erscheinung nur mit einigen Schülern zu beobachten und denselben danach die Aufgabe zu stellen, mit kleineren Gruppen ihrer Mitschüler die Beobachtung ebenfalls vorzunehmen. Bisweilen wird auch die Stellung einer bestimmt formulierten Beobachtungsaufgabe genügen, die Beobachtung zu veranlassen. -- Es ist dahin zu streben, auch diesen Teil der Schularbeit in möglichstem Zusammenhange mit dem übrigen Unterricht auftreten zu lassen.

4. Unterrichtliche Behandlung der mathematischen Geographie. 1. Daſs die mathematische Geographie in die innigste Beziehung zum Sachunterricht und speziell

zu dem profangeschichtlichen Gesinnungsunterricht gesetzt werden mufs, ist nach dem Konzentrationsprinzip selbstverständlich. Nur ist dabei nicht zu vergessen, »dafs auch alles, was an Individualität und Heimat sich anschliefst, was dem Zögling von den praktischen Lebensverhältnissen her zugänglich ist, der Konzentration des Unterrichts immer nahe liegt«, (Ziller, Jahrbuch 1881, S. 121) und dafs vielfach auch Umgang und Erfahrung des Zöglings Anregungen zum Übergang auf einzelne Unterrichtsobjekte und auf ganze Stoffgruppen geben können. Zuweilen kann ein Gegenstand auch infolge des in ihm bereits angeregten Interesses durch die eigene Triebkraft eine kurze Strecke weiter geleitet werden, ohne dafs es der erneuten Anregungen von seiten des Gesinnungsunterrichts benötigte. Doch darf auch in diesem Falle die Weiterleitung nicht zu einer Isolierung einzelner Gedankengruppen Anlafs geben.

2. Die mathematische Geographie mufs sich durchweg auf anschaulicher Grundlage auferbauen, und alles, was sich auf eine solche nicht gründen läfst, gehört nicht dahin. Doch ist auch zur Anschauung zu rechnen, »was anderwärts gesehen wird, was an das unmittelbar Gesehene angeschlossen, was durch Modelle, Zeichnungen, lebendige Darstellung und andere Mittel anschaulich gemacht werden kann. Denn manches kann überhaupt nicht und vieles nicht so beobachtet werden, dafs das Wissen schlechthin von allem Historischen frei werden könnte.« (Diesterweg, Himmelskunde S. 7.) Bei dem Bestreben, für den Unterricht die anschauliche Grundlage festzuhalten, dürfen nur die künstlichen Hilfsmittel wie Modelle, Zeichnungen, nicht an unrechter Stelle angewendet werden. Über die Nachteile eines vorzeitigen Heranziehens des Globus in den Unterricht ist schon gesprochen worden. Wann soll der Globus aber auftreten? Nicht bevor, sondern nachdem sich der Zögling eine klare Vorstellung des Erdganzen gebildet. Von der Sache zum Zeichen, nicht umgekehrt. Wir führen darum den Erdglobus erst von der 7. Einheit an, nach der Erörterung der Erdgestalt und der Achsenrotation, in den Unterricht ein, nämlich erst, nachdem das Bedürfnis nach einer verjüngten Darstellung der Erde und einem bequemen Überblick über ihre Oberfläche erwacht ist. Von da ab wird der Globus gute Dienste tun. Der Schüler hat an ihm den Beweis zu liefern, dafs er die Sache verstanden hat. Überhaupt gilt: »Zu den Modellen greift man erst, wenn eine Lehre aufgefafst ist.« (Heckenhayn, Astron. Geographie S. 7.) »Die Modelle sollen dem Schüler eine Probe der Richtigkeit seiner Vorstellungen liefern.« (Diesterweg, Himmelskunde, 10. Aufl. S. 23.)

3. Der Unterricht hat in den methodischen Einheiten dieses Gegenstandes im allgemeinen folgenden Gang zu nehmen: An die Spitze der Einheit tritt das Ziel, die Frage, das Problem, das in der Lehreinheit seine unterrichtliche Bearbeitung finden soll, z. B.: Wir haben die Erde als eine frei im Himmelsraum schwebende Kugel kennen gelernt. Aber wie grofs mag diese Kugel sein? Auf der I. Stufe (der Analyse) geben die Schüler an, was sie in Bezug auf das Ziel bereits wissen, in dem angezogenen Falle also: Wie Kolumbus über die Gröfse der Erdkugel dachte; dafs er die Ausdehnung Asiens nach Osten hin überschätzte, den Erdumfang aber für viel kleiner hielt, als er ist und wie solcher Irrtum sehr verzeihlich, da noch niemand ganz um die Erde herumgekommen war, und genaue Erdmessungen noch nicht stattgefunden hatten. Aber, heifst es dann, wie grofs ist die Erdkugel? und wie weit war Kolumbus noch von China und Indien entfernt, als er an die amerikanischen Inseln gekommen war, die er für Teile Indiens hielt? Wie kann überhaupt die Gröfse der Erdkugel bestimmt werden? Wie haben wir im geometrischen Unterrichte die uns in demselben vorgelegenen Kugeln ihrer Gröfse nach bestimmt? Durch Messung ihres Durchmessers, aus dem wir alsdann auch ihren Umfang bestimmen konnten, oder durch Messung ihres Umfangs, aus welchem sich dann mittelst einfacher Rechnung ihr Durchmesser ergab. Die Frage: Werden wir nicht zur Bestimmung der Gröfse der Erdkugel ebenso verfahren müssen? führt uns auf die II. Stufe (zur Synthese), auf welcher nun das im Ziel aufgestellte Problem unter gröfstmöglichster Mitbeteiligung der Schüler seine gründliche Erörterung findet. In

unserm Falle wird zunächst die spekulative Tätigkeit der Zöglinge in Anspruch genommen, die vorerst zu einem rein negativen Resultate führt. Können wir den Umfang der Erdkugel messen? Ja, wer möchte wohl eine Mefsschnur über Meere und Erdteile Tausende von Meilen rings um die Erde herumziehen? Schwierigkeiten, Hindernisse. Und die Messung des Erddurchmessers? Sie ist erst recht nicht möglich; denn wie könnte man mit einem Mafsstabe mitten durch die Erde messen? Müssen wir es also überhaupt aufgeben, die Gröfse der Erde zu bestimmen? Doch nicht. Wir erinnern uns, dafs der Kugelumfang ein Kreis ist, den man in 360 gleiche Teile oder Grade einzuteilen pflegt, und dessen Ausdehnung wir auch dadurch bestimmen können, dafs wir einen der Grade messen und die Mafszahl desselben mit 360 multiplizieren. Wenn wir nun auch nicht den ganzen Erdumfang wirklich auszumessen vermögen, so gelingt es vielleicht doch, einen Grad desselben zu messen und daraus dann den ganzen Umfang zu bestimmen. Und nun wird durch einen lebhaften darstellenden Unterricht die Gradmessung vorgeführt und das Resultat derselben mitgeteilt. Man hat gefunden: ein Grad des Erdumfangs beträgt 15 geographische Meilen (1 Meile = 7420,4 m), der ganze Umfang $360 \times 15 = 5400$ Meilen; und mithin der Durchmesser $\frac{5400}{3,14} = 1719,7$ oder rund 1720 Meilen, der Halbmesser $\frac{1720}{2} = 860$ Meilen. — Auf der III. Stufe (Assoziation) finden mannigfache Verknüpfungen statt, um durch Ähnliches oder Entgegengesetztes die Ergebnisse um so schärfer und zumal auch in begrifflicher Form hervortreten zu lassen. In unserem speziellen Falle stellen wir zusammen, wie wir in der Geometrie die dort behandelten Kugeln nach ihrer Gröfse bestimmt haben und im Gegensatze dazu in der Geographie die Gröfse der Erdkugel; warum wir nicht auch dort die Kugelgröfsen nach Gradmessungen und hier nicht auch durch Durchmesser- und Umfangsmessungen bestimmt haben? welche Gröfsenverhältnisse sich dort und hier ergeben haben. Die IV. Stufe sondert hierauf das systematische begriffliche Resultat sauber und bestimmt aus, formuliert den sprachlichen Ausdruck für dasselbe und ordnet es in die bereits gewonnenen begrifflichen Reihen ein. In unserem Falle läfst sich der begriffliche Gewinn in folgenden Sätzen zusammenfassen: 1. Die Gröfse der Erde wird durch Gradmessung bestimmt. 2. Ein Grad des Erdumfangs beträgt 15111 (geographische) Meilen. 3. Der Umfang der Erde beträgt 5400 Meilen. 4. Der Durchmesser der Erde beträgt 1720 Meilen, der Halbmesser 860 Meilen. — Die V. Stufe (Methode) gibt dem Schüler Veranlassung, sein erlangtes Wissen in der Lösung von Aufgaben mannigfach anzuwenden, wobei nicht selten auch noch neue begriffliche Einsicht gewonnen wird. In Bezug auf unseren speziellen Fall heifst es z. B.: a) Ob es unumgänglich notwendig ist, immer gerade einen Bogen von 1 Grad abzustecken und zu messen, oder ob man es auch anders machen kann? b) Wie man auch auf dem Erdäquator Gradmessungen zur Ausführung bringen könnte? c) Wie weit zwei Orte auf demselben Meridian auseinander liegen, wenn der eine eine Polhöhe von 50°, der andere von 47,5° hat? d) Wieviel die Erddimensionen in Kilometern betragen? e) Wie lange Zeit ein Eisenbahnzug zu einer Fahrt um die Erde brauchen würde bei gewöhnlicher Zuggeschwindigkeit von 6 Meilen in der Stunde; bei Schnellzugsgeschwindigkeit von 9 Meilen in der Stunde? —

Nach den vorstehenden Ausführungen ist die mathematische Geographie in der Form von Präparationen und Präparationsskizzen behandelt in dem »Siebenten Schuljahre«, 3. Aufl. von Rein, Pickel und Scheller (s. Literatur). — Nicht im Anschlufs an die Entdeckungsreisen, aber ganz im Zillerschen Sinne und genau nach den formalen Stufen, in weiterer und gleichmäfsiger Ausführung, hat Döhler den Gegenstand bearbeitet in seinen »Präparationen für den Unterricht in der mathematischen Geographie«.

Literatur: Rein, Pickel u. Scheller, Das 7. Schuljahr. 3. Aufl. Dresden 1906. — Döhler, Präparationen für den Unterricht in der mathematischen Geographie. Jena 1891. — Bartholomäi, Astronomische Geographie in Fragen und Antworten; neu bearb. von Heckenhayn. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer

& Mann), 1899. — Heckenhayn, Methodisches Lehrbuch für den Unterricht in der astronomischen Geographie. Dresden 1883. — Bartholomäi, Über den Unterricht in der mathematischen Geographie. Jahrb. d. Vereins f. wissenschaftl. Pädagogik. 1869. — Finger, Behandlung der Mondfinsternis. Betrachtung der Sonnenfinsternis. Ausgewählte päd. Schriften. Bd. 2. — Lotz, Astronomische Geographie im heimatkundlichen Unterricht. Allg. Stoysche Schulzeitung. 1878. — H. Prüll, Die Himmelsgegenden in Justs Praxis. 1888. — Lomberg, Die mathematische Geographie in der Volksschule. 1888. Kehrs päd. Blätter. — Pickel, Die Ortsbestimmungen auf der Erde nach geographischer Länge und Breite. Reins Pädag. Studien. 1884. Heft 3. — Stahl, Verteilung des mathematisch-geographischen Stoffes auf eine 8klassige Schule. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1900. — Rude, Methodik des gesamten Volksschulunterrichts. 2. Aufl. 1905. II. Bd., S. 86—96. — Rusch, Beobachtungen, Fragen und Aufgaben aus dem Gebiete der elementaren astronomischen Geographie. Wien 1904. — J. Capesius, Mathematische Geographie auf geschichtlicher Grundlage, s. Art. d. Encykl. — Pick, Die elementare Grundlage der astronomischen Geograghie. 2. Aufl. Wien 1893. — Herm. Prüll, Aus der Himmels- und Länderkunde (A. Die Lichter am Himmel, ihre Zeichen und Zeiten). Leipzig 1900. — Ders., Die Heimatkunde, Zusammenstellung der Beobachtungen über Sonne, Mond und Sterne, als Grundlage für die astronomischen Geographie. 3. Aufl. Ebenda. — E. Piltz-Jena, Naturbeobachtung. Aufgaben und Fragen. Weimar 1893. — Dr. Paul Schlee, Schülerübungen in der elementaren Astronomie. Leipzig 1903. — Hauptwerk für das Studium des Lehrers: Diesterweg, Populäre Himmelskunde und Mathematische Geographie. Neu bearb. von Dr. Wilh. Meyer, Dir. d. Gesellschaft Urania u. Prof. Dr. Schwalbe, Dir. d. Dorotheenstädtischen Realgymnasiums in Berlin. 20. Aufl. Berlin, Hamburg 1904. (Eine in jeder Hinsicht vorzügliche Neubearbeitung des Diesterwegschen Textes, die sich jeder Lehrer zugänglich machen sollte.) — Eine hervorragende Bearbeitung in populär-wissenschaftlicher Form ist ferner: Wetzel, Allgemeine Himmelskunde. 3. Aufl. Berlin 1875. — Dr. Epstein, Geonomie (mathematische Geographie). Für Lehrer, Studierende und zum Selbstunterricht. Wien 1888. (Kein methodisches, sondern ein fachwissenschaftliches Werk, und nur für solche, die etwas tiefer in die Mathematik eingedrungen sind.) — Dr. Hermann J. Klein, Handbuch der Allgemeinen Himmelsbeschreibung nach dem Standpunkte der astronomischen Wissenschaft am Schlusse des 19. Jahrhunderts. 3. Aufl. Braunschweig 1901. — Littrow-Weiſs, Wunder des Himmels oder gemeinfaſsliche Darstellung des Weltsystems. 7. Aufl. Berlin 1885. — Prof. Dr. Günther, Grundlinien der mathematischen Geographie und elementaren Astronomie. 4. Aufl. München 1896.

Eisenach. A. Pickel (C. Schubert).

Mathematische Geographie auf geschichtlicher Grundlage

1. Zur Begründung. 2. Die geschichtlichen Hauptepochen. 3. Der Lehrgang. 4. Schluſsbemerkung.

1. Zur Begründung. Der Gegenstand, von dessen Behandlung in der Erziehungsschule hier die Rede sein soll, heiſst richtiger astronomische Geographie oder auch Astronomie schlechthin. Denn die Erkenntnis der mathematischen Formen und Bestimmungen der Erde, ihrer Gestalt und Gröſse, ihrer Stellung und Bewegung im Raum ist durchaus von astronomischen Tatsachen abhängig. Zugleich ist darin der für die Schule weitaus wichtigste Teil des astronomischen Wissens beschlossen, dem sich das, was die Astrophysik über die Natur und die besonderen Bewegungen der Gestirne lehrt, unmittelbar an- und einreihen läſst. Somit haben wir es hier mit dem Unterricht in Astronomie überhaupt zu tun, also mit derjenigen realen Disziplin, welche nicht nur die vollkommenste wissenschaftliche Gestaltung besitzt, sondern auch mit ihrer Geschichte in die ältesten Zeiten zurückreicht und in dieser ihrer geschichtlichen Entwicklung am durchsichtigsten vorliegt, am klarsten erkannt ist. Daher ist auch bei keinem Unterrichte in so hohem Maſse wie hier die Geschichte des Gegenstandes zu verwerten. Das zeigt sich schon darin, daſs populäre Darstellungen der mathematischen Geographie und der Astronomie gern die Geschichte der Wissenschaft mit in ihr Bereich ziehen: so Laplace in seiner berühmten Exposition du système du monde, so vor allem unser Diesterweg, dessen populäre Himmelskunde das unterrichtliche Grundwerk für den Gegenstand geworden und bis auf diesen Tag geblieben ist. Er hat es auch erkannt und ausgesprochen, daſs die Geschichte der Wissenschaft zugleich den rechten Lehrgang für dieselbe an die Hand gebe, und seinem Beispiel sind dann viele gefolgt. So lesen wir in der Vorrede zu Benthins Lehrbuch der Sternkunde (1872): »Die Ähnlichkeit zwischen den Stufenfolgen der Entwicklung des Einzelwesens und den Entwicklungsperioden der ganzen Gattung erscheint nach neueren Forschungen als ein allge-

meines Naturgesetz, welches die fortschreitende Entwicklung der Organismen harmonisch regelt. Nach diesem Naturgesetze mufs aber auch die naturgemäfse Entwicklung der astronomischen Kenntnisse eines einzelnen Menschen durch die historische Entwicklung der Astronomie vorgezeichnet sein.« Heute vertritt besonders Prof. Günther diesen Standpunkt mit grofsem Nachdruck. In seiner (gemeinschaftlich mit A. Kirchhoff bearbeiteten) Didaktik und Methodik des Geographieunterrichts (1895) heifst es: »Nahezu jede Wissenschaft gewinnt an Durchsichtigkeit, wenn der Lehrgang sich dem Prozesse des geschichtlichen Werdens anpafst. Unterstützt durch das gedruckte Wort wie durch dasjenige des Lehrers, macht der jugendliche Geist in kurzer Zeit alle die Stadien einer fortschreitenden Entwicklung durch, zu deren Zurücklegung es beim Menschengeschlechte selbst Jahrhunderte und Jahrtausende bedurfte. Niemand wird in Abrede stellen können, dafs dieser Weg, mag er auch systematischen Bedenken unterliegen, ein einfacher und natürlicher sein mufs, denn wäre er dies nicht, so wäre er nicht der Weg, den die Menschheit gegangen ist. Ganz ähnlich, wie die phylogenetische Hypothese annimmt, auch das höchst entwickelte Lebewesen müsse in seinem embryonalen Zustande nach und nach alle die minder vollkommenen Zustände durchmachen, durch welche sich die Art im Laufe von Jahrmyriaden hindurch bewegte, ehe sie das wurde, als was sie in geschichtlicher Zeit erscheint, ebenso halten wir dafür, dafs auch der junge Anfänger sich zunächst mit den doch innerlich einfacheren Vorstellungen der ältesten Periode vertraut mache und von Zeitabschnitt zu Zeitabschnitt fortschreite, um endlich auch, wenngleich nur im Miniaturbilde, an der hohen und nichts anderem vergleichbaren Freude Anteil zu nehmen, welche die Geistesheroen der Neuzeit, ein Kopernikus, ein Kepler ein Newton empfanden, als es ihnen geglückt war, den über dem kosmischen Dunkel gelegenen Schleier zu lüften, und die Dinge so zu sehen, wie sie wirklich sind. Derjenige aber, dem die Entdeckerleistungen dieser Männer als fertige und fast selbstverständliche Tatsachen durch sein Lehrbuch oder am Ende gar durch das Diktat des Lehrers übermittelt werden, bleibt von solchen Gefühlen unberührt; es geht ihm gerade so, als wenn im historischen Unterrichte die deutsche Geschichte ihren Anfang mit dem Jahre 1870 nehmen wollte.« Derselbe Gedanke findet sich scharf formuliert in seiner kleinen »Astronomischen Geographie« (1902) und mündet hier aus in die didaktische Forderung, »nichts als bekannt vorauszusetzen, von den allerersten Wahrnehmungen auf der Erde und am Himmel auszugehen und weiterhin stets so zu Werke zu gehen, wie dies die Begründer der astronomischen Geographie ihrerseits gemacht haben. Der geschichtliche Werdegang soll sich widerspiegeln in der Art und Weise, wie der Unterricht fortschreitet.« (Vergl. zum ganzen den Art. Gesamtentwicklung und Einzelentwicklung).

2. Die geschichtlichen Hauptepochen. Die erste Periode umfafst die Arbeit der vorgriechischen Zeit und schliefst auch noch die Anfänge der griechischen Zeit in sich. Sie beschränkt sich auf Beobachtung und namentlich hinsichtlich der Zeit genaue Bestimmung der am gestirnten Himmel unmittelbar wahrnehmbaren Veränderungen. In erster Reihe beteiligt sind daran die babylonischen Chaldäer und die Ägypter, deren Beobachtungsmaterial die wesentliche Basis für die griechische Astronomie bildete. Mit ihr hebt die zweite Periode an, die sich von Pythagoras bis auf Kopernikus erstreckt. Sie schreitet von der (nunmehr weit genauer messend ausgeführten) Beobachtung zur mathematisch konstruierenden und rechnenden Deutung derselben. Ihre erste entscheidende Leistung ist die Erkenntnis der Kugelgestalt der Erde bei Pythagoras. Ihren Höhepunkt bezeichnen die wesentlich der Vorausberechnung der Erscheinungen dienenden Weltsysteme des Eudoxus, Hipparch und Ptolemäus, die durch das ganze Mittelalter festgehalten und weiter ausgebildet werden. Die dritte Periode eröffnet und beherrscht Kopernikus. Er erkennt im heliozentrischen System die wahre Anordnung und Bewegung der Himmelskörper, die durch Kepler noch eine wesentlich genauere und speziellere Bestimmung erfährt. Gleichzeitig macht Galilei, indem er das neuerfundene Fernrohr auf die Gestirne richtet,

den Anfang zur physischen Betrachtung der Himmelskörper, die nun in der vierten Periode durch Newtons Entdeckung der allgemeinen Gravitation in den Vordergrund tritt. Die Astronomie wird nunmehr zur Mechanik des Himmels, die dank den erstaunlich vervollkommneten Beobachtungs- und Rechenmethoden eine immer weitere Durchbildung erfahren hat. In unseren Tagen endlich hat die Spektralanalyse auch eine Chemie des Himmels ermöglicht, während gleichzeitig die Vervollkommnung der Fernrohre (dazu Photographie und Dopplersches Prinzip) unser Wissen von den Himmelskörpern immer mehr bereichert und dem Gedanken einer Einheit der Naturvorgänge und Naturgesetze durch das ganze Universum stets neue Stützen gewährt.

Im vorliegenden Zusammenhang wird es genügen, diese vier Perioden geschichtlicher Entwicklung, welche wohl die wesentlichen Hauptstufen astronomischer Erkenntnis und Betrachtungsweise bezeichnen, zu unterscheiden.

3. Der Lehrgang. 1. Die erste Aufgabe, die der Unterricht zu lösen hat, besteht in dem Erwerb derjenigen Kenntnisse, welche die vorgriechische Zeit (wie sie oben kurz genannt wurde) gewonnen hat. Es ist die Stufe der unmittelbaren sinnlichen Anschauung, in die sich der Schüler vollständig einleben mufs. Zu dem Zweck gilt es nicht nur allen Verfrühungen vorzubeugen, oder — sofern sie schon eingetreten sein sollten — entgegenzuarbeiten, sondern der Schüler mufs dahin kommen, dafs er die hauptsächlichen Erscheinungen des gestirnten Himmels in ihrem unmittelbar wahrnehmbaren Ablauf richtig zu beschreiben wisse und sie als die uns zunächst umgebende Wirklichkeit klar und sicher erfasse. So ist denn schon vom ersten Schuljahr angefangen Stand und Bewegung der einzelnen Gestirne zu beobachten und sobald die nötige Fertigkeit dazu vorhanden ist, das Ergebnis schriftlich und durch Zeichnung zu fixieren. Das klassische Muster für solche Beobachtungen bietet noch heute Finger in seiner Heimatkunde, wie denn selbstverständlich der ganze Unterricht auf dieser Stufe ganz in den Rahmen der Heimatkunde fällt.

Die einzelnen Beobachtungen indes genügen noch nicht; sie müssen zusammengefafst werden und zwar in jener Konzeption, mit welcher die griechische Astronomie früherer und späterer Zeit beständig operiert, und die unserm Bewufstsein eigentlich fremd geworden ist: es ist der Begriff der Sphäre, d. i. einer realen Hohlkugel, an welcher sich die Gestirne befinden. Allerdings wird diese Vorstellung durch den blauen Himmelsgrund mit seinen festen Sternbildern der Anschauung schon recht nahe gelegt, aber sie enthält doch mehr als sich unmittelbar sehen läfst. Es ist bereits eine Art Theorie, eine Zusammenfassung der einzelnen Bewegungen in einen einzigen Vorgang, wenn wir dahin kommen zu sagen: der ganze Himmel dreht sich innerhalb 24 Stunden als Hohlkugel um einen in der Fläche dieser Kugel gelegenen Punkt, bezw. um eine durch denselben gehende Axe. Diese Auffassung versteht und gibt sich keineswegs von selbst, sie mufs unterrichtlich erarbeitet werden.

Hierzu bedarf es auch der Veranschaulichung durch Modelle, wobei man immerhin zunächst für die einzelnen Vorgänge die einfachen Hilfsmittel anwenden mag, wie sie schon Rousseau vorgeschlagen und nachmals Diesterweg eindringlich empfohlen hat (runde Tischplatte mit darüber gestellten Reifen). Zuletzt mufs aber doch ein Apparat dazu kommen, der die Drehung der Himmelskugel unmittelbar veranschaulicht. Dazu dient am besten eine aus Draht angefertigte Hohlkugel von genügend grofsem Durchmesser (in der Weise des Mangschen Universalapparates, nur einfacher und billiger herzustellen), die sich um eine in der Mitte feststehende, den Horizont darstellende Scheibe drehen läfst. Auch die Sonderbewegungen von Sonne, Mond und Planeten (letztere allerdings nur gegen Ende dieser Stufe) werden nun auf den festen Grund des Fixsternhimmels bezogen und an dem genannten Apparat gehörig veranschaulicht. Zu bemerken bleibt noch, dafs die Auffassung und Bestimmung der Vorgänge hier nur mit den allgemein üblichen Orientierungsmitteln erfolgt und die eigentliche Kreis- und Winkelmessung noch nicht auftritt.

Somit wäre der Schüler am Schlusse dieser Stufe, welche mindestens die 4 ersten Schuljahre umfafst, im Besitz folgender

Einsichten: die Himmelskugel mit sämtlichen Gestirnen macht täglich eine ganze Umdrehung um den Polarstern (bezw. die durch denselben gehende Axe), die in ihrem oberen Teil von Ost nach West gerichtet ist. Aufserdem vollendet der Mond in ungefähr 27 Tagen einen Umlauf durch die Sternbilder des Tierkreises von West nach Ost (Mondphasen). Ebenso die Sonne im Laufe eines Jahres. Die Planeten bewegen sich ebenfalls im Tierkreis, aber nicht nur in der einen Hauptrichtung von West nach Ost, sondern zeitweilig auch von Ost nach West.

2. Der weitere Fortschritt wird durch ein Doppeltes veranlafst: zunächst durch die Erweiterung des geographischen Gesichtskreises über den heimatlichen Horizont hinaus. In der Geschichte wurde sie gewonnen durch die gröfseren Reisen, in der Schule erfolgt sie dadurch, dafs die Kinder von Ländern hören, in welchen der Stand der Sonne ein anderer ist als bei uns. Im Zillerschen Lehrplan hat schon die Robinsonerzählung recht eindringlich darauf geführt. Hierbei erkennen wir weiterhin aber auch die Nötigung, die uns gleichzeitig durch die nunmehr schärfer ins Auge gefafsten Kalenderprobleme (kürzester, längster Tag, Tag- und Nachtgleiche) nahe gelegt wird, den jeweiligen Stand der Sonne genauer zu bestimmen, als wir es bisher taten. So führt uns denn hier das unmittelbare Bedürfnis zur Aufstellung des Winkelmafses, welches auch geschichtlich aller Wahrscheinlichkeit nach aus astronomischen Aufgaben erwachsen ist. Die von uns heute noch benutzte Einteilung des Kreises in 360 Grad rührt von den alten Chaldäern her, welche das Jahr zu 360 Tagen annahmen und wahrscheinlich hierauf ihre Kreisteilung gründeten (Cantor, Geschichte der Mathematik I, 92). Die Messung selbst wird nicht nur durch die verschiedenen Schattenlängen erfolgen, sondern auch direkt mit einem Winkelmefsinstrument in Gestalt eines Theodolits. Hier wird die Entstehung der Winkelgröfsen durch Drehung des einen Schenkels unmittelbar veranschaulicht, zudem ist bei den Sternen eine Schattenmessung nicht möglich. So bestimmen wir denn nun genau: Der Polarstern, der einzige (nahezu) unveränderliche Punkt des Himmelsgewölbes steht so und so hoch, die Mittagshöhe der Sonne (deren Messung die Festlegung der Mittagslinie notwendig macht) ist am 21. März, 22. Sept. usw. so und so grofs. Damit sind durch eigenes Messen, worauf sehr viel ankommt, die Grundlagen gewonnen für die geometrische Einteilung des Himmels: Pol, Äquator, Wendekreise, Ekliptik. Es versteht sich von selbst, dafs wir unser Himmelsmodell dabei wieder beständig gebrauchen und nun vielleicht auch auf den Induktionsglobus die betreffenden Kreise zeichnen, die dann jedenfalls auch in der Ebene zu zeichnen sind. Die Tatsache der verschieden hohen Stellung der Mittagssonne (und entsprechend der Höhe des Polarsterns, die als fixe Gröfse immer mit herangezogen werden mufs) in verschiedenen Gegenden der Erde führt nun zunächst zur Vorstellung einer Krümmung der Erdoberfläche. Dabei kann auch die bei Annäherung eines entfernten Gegenstandes auf einer horizontalen Fläche zu machende Beobachtung berührt werden; nur vergesse man nicht, dafs sie sich mit Kindern des Binnenlandes meistenteils nicht einwurfsfrei wird anstellen lassen. Jedenfalls sind hier die gelegentlich beobachteten Mondfinsternisse in ihrer wesentlichen Bedeutung für unsere Kenntnis von der Gestalt der Erde heranzuziehen. Die Hauptsache bleibt aber doch (mindestens für höhere Schulen), dafs man gleich hier an die entscheidende Lösung der Frage herantrete, die zugleich die Erdmessung in sich schliefst und zwar auf Grund der (allerdings auch nur mitzuteilenden) Beobachtung, dafs dem Fortschreiten um gleiche Strecken von Nord nach Süd oder umgekehrt die gleiche Änderung in der Winkelhöhe des Polarsterns entspricht. Die erste Gradmessung durch Eratosthenes (um 200 v. Chr.) wird dabei immer das geschichtliche Prototyp abzugeben haben. Um nun aber für die endgültige Berechnung die von der neueren Geodäsie gegebenen Daten zu benutzen, nimmt man die schon anderweitig eingeführte Landkarte (am besten die Spezialkarte der Heimat) und weist auf die horizontalen Parallellinien der Breitenkreise hin: die Zahlen, die dabei stehen, zeigen uns ein Winkelmafs — es ist die von uns beobachtete Höhe des Polarsterns. So können wir denn nun unter Berück-

sichtigung des betreffenden Mafsstabes unmittelbar von unserer Karte ablesen, wie weit wir nach Norden gehen müssen, damit die Polhöhe um eine bestimmte Winkelgröfse wachse, woraus sich dann durch einfache Multiplikation die Länge des Meridians berechnet. Der enge Anschlufs dieser ganzen Betrachtung an das Kartenbild der Heimat ist für die rechte Ausgestaltung der Vorstellung von der Gestalt der Erde wohl nicht unwesentlich. Dazu erhält die Geometrie für Kreis- und Winkellehre hier Aufgaben und Antriebe, wie sie in solch' konkreter Dringlichkeit anderwärts vielleicht nicht gefunden werden. Wir stehen eben auch hier an einem wichtigen historischen Ausgangspunkt für die Ausgestaltung der betreffenden geometrischen Kapitel, den die Schule ganz besonders zu verwerten in der Lage ist. Ähnlich wie die nordsüdliche ist nun auch die westöstliche Krümmung der Erdoberfläche aus den konkreten Tatsachen, die hier in der Zeitdifferenz der verschiedenen Orte gegeben sind, zu gewinnen. Diese Zeitdifferenz tritt den Schülern in der gegenwärtig allgemein eingeführten mitteleuropäischen Zeit (wenigstens in manchen Gegenden) recht augenfällig nahe. Jetzt erst tritt der Globus auf, wobei es übrigens wieder wesentlich ist, dafs schon vorher die tatsächliche Erscheinung des Himmelsgewölbes in dem jeweiligen Horizont der verschiedenen Breiten recht veranschaulicht worden sei. Das geschieht an dem schon bezeichneten Himmelsmodell dadurch, dafs dasselbe ebenso wie die in der Mitte befindliche Horizontscheibe für jede beliebige Breite einstellbar ist. Ist dies gehörig demonstriert, so wird nunmehr die Horizontscheibe durch die Kugel, als die Zusammenfassung aller möglichen Horizonte in einer Fläche, ersetzt. Die richtige Durchführung dieser Entwicklung ist natürlich nicht möglich, wenn der Apparat, wie es wohl geschieht, von vornherein mit einer Kugel, an der die Horizontscheibe nur nebensächlich auftritt, versehen ist. Ist das alles recht erarbeitet, so kann man nun — sofern dies an der betreffenden Schule überhaupt vorgenommen wird — auch gleich die Abplattung der Erde behandeln, wie sie sich aus der verschiedenen Länge eines Meridiangrades in niedern und in hohen Breiten ergibt. Es wird damit die grundlegende Vorstellung von der Gradmessung und ihrer Bedeutung für die Erkenntnis der Erdgestalt nur vertieft und befestigt.

Wie nach ihren räumlichen Beziehungen so werden auch hinsichtlich der Zeit nun erst die Himmelsvorgänge genau messend verfolgt, und zwar etwa soweit, dafs die Jahres- und Monatsberechnung zu einem gewissen Abschlufs gebracht werden kann.

Das Endziel dieser Unterrichtsstufe bildet nach alledem die mathematisch-geographische Kennzeichnung der verschiedenen Erdgürtel und der Jahreszeiten. Da die Erreichung desselben bei der hier angenommenen Behandlung vor allem ausgiebiges eigenes Beobachten und Messen voraussetzt, das der Natur der Sache nach sich über eine längere Zeit erstrecken mufs, so werden diesem Stoff jedenfalls zwei Schuljahre (in der Volksschule etwa das fünfte und sechste) zuzuweisen sein, wobei die Geometrie gleichzeitig die Kreislehre zu behandeln hätte.

3. Die nächste Frage, die es zu beantworten gilt, betrifft die Entfernung und Gröfse der Gestirne. Sie hat schon die griechischen Astronomen beschäftigt und ist bis zu einem gewissen Grade von diesen auch — freilich mit ganz unzulänglichen Mitteln und darum höchst ungenau — gelöst worden. Uns trat sie als bestimmtes, dringliches Problem wohl zuerst nahe bei Besprechung der Finsternisse. Die Sonnenfinsternisse zeigen, dafs der Mond vor die Sonne tritt, also näher ist als diese. Die Tatsache, dafs es totale und ringförmige Sonnenfinsternisse gibt, beweist sogar einen Wechsel in der relativen Entfernung der beiden Himmelskörper. Besonders wichtig sind aber die Mondfinsternisse. Sie zeigen den Schatten der Erde. Der Schatten gibt uns wesentliche Anhaltspunkte zur Beurteilung der Form, Gröfse, Entfernung von Gegenständen. Hinsichtlich der Form haben wir den Erdschatten schon benutzt. Sollte er uns nicht auch über das Gröfsenverhältnis und die Entfernung der dabei beteiligten Himmelskörper etwas sagen? Hiermit werden wir auf Schattenkonstruktionen hingewiesen, die an dieser Stelle jedenfalls einen ganz anderen Wert haben, als wenn sie ohne jeden praktischen Anlafs im ersten Kapitel der

Optik auftreten. Um sie freilich auszuführen, müfsten wir doch etwas Näheres über das Verhältnis von Sonnen- und Monddistanz wissen. Da bieten uns denn wieder die Beleuchtungsverhältnisse — diese Urbilder und Urerzeuger aller Geometrie — eine wenigstens in der Theorie höchst einfache und schon von Aristarch von Samos verwertete Methode. Eine leichte Überlegung zeigt, dafs beim ersten oder letzten Mondviertel Erde, Mond, Sonne ein rechtwinkliges Dreieck bilden, wobei der Mond im rechten Winkel steht. Die Messung des Winkels, unter dem wir Sonne und Mond voneinander entfernt sehen, genügt somit, um die Seitenverhältnisse des Dreiecks festzustellen. Allerdings unterliegt die genaue Durchführung dieser Messung grofsen Schwierigkeiten, aber wir erkennen doch leicht, dafs der betreffende Winkel etwa 90° beträgt, was denn eine unendlich grofse Sonnendistanz im Verhältnis zur Monddistanz ergäbe. Wir werden auch hier kein Bedenken tragen, die richtige Gröfse jenes Winkels mitzuteilen, und daraus nun durch Zeichnung oder noch besser durch Rechnung — sie kann auch ohne Trigonometrie durchgeführt werden, indem man die kleine Kathete des aufserordentlich spitzen Dreiecks durch den zugehörigen Bogen ersetzt — das wahre Verhältnis zu bestimmen, wonach die Sonne 382 mal soweit von uns ist als der Mond. Hieraus ergibt sich zunächst, dafs der Durchmesser des Erdschattens nicht erheblich von dem der Erde selbst abweichen kann, und somit hätten wir denn am Erdschatten ein ganz direktes, im Himmelsraum liegendes Mafs, mit dessen Hilfe wir nun sehr einfach Entfernung und Gröfse des Mondes bestimmen können. Wir werden allerdings — schon im Interesse der Geometrie — auch die direkte Messung durch Triangulierung behandeln und zeichnend oder rechnend (je nach der Stufe der Schule) durchführen, und so eine Bestätigung des erstgewonnenen Resultates finden. Auf das mannigfaltige wertvolle Material, welches dem Geometrieunterricht von hier aus zuwächst, sei wieder nur kurz hingewiesen.

Es ist ein höchst bedeutungsvoller Schritt, den wir mit dieser Messung von Distanzen im Weltenraum getan haben. Die eine Himmelssphäre, mit und an der wir bisher die Gestirne sich bewegen liefsen, ist hinfällig geworden: wir brauchen jetzt schon deren mindestens drei für Mond, Sonne und Fixsternhimmel. Dazu kommen nun noch die Planeten mit ihren wechselnden Entfernungen und Bewegungsrichtungen. So werden wir denn in unabweislicher Konsequenz unserer Beobachtungen und Messungen zum Ptolemäischen Weltsystem geführt, welches mit seinen verschiedenen Sphären und Epicykeln über anderthalb Jahrtausende die astronomische Wissenschaft beherrscht und ihren immerhin sehr bedeutenden Leistungen in Vorausberechnung der Erscheinung zu Grunde gelegen hat. Schon dies wäre Anlafs genug, unsere Schüler mit demselben vertraut zu machen, noch wichtiger aber ist es, dafs sie erst vom Ptolemäischen Weltsystem aus die neue Idee des Kopernikus recht verstehen und würdigen können. Dazu müssen sie sich aber in das Ptolemäische Weltsystem vollständig hineingedacht haben, und so werden wir dieser Unterrichtsstufe auch ein volles Jahr zuweisen (in der Volksschule wäre es das siebente) wobei nur zu bemerken ist, dafs der betreffende Stoff nicht ganz für sich aufzutreten hat, sondern verwandten Unterrichtsgebieten richtig einzugliedern sein wird.

4. Mochten Altertum und Mittelalter sich auch bei dem Ptolemäischen Weltsystem beruhigen, — wir werden nicht lange dabei stehen bleiben können. Unsere Betrachtungsweise ist eine andere geworden, und zwar zeigt sich dies schon bei den Schulkindern; wir fragen weit eindringlicher und kundiger nach dem Wie? und Warum? So empfinden wir denn nun lebhaft die Schwierigkeiten, welche dem Ptolemäischen System anhaften. Zunächst blofs phoronomisch: läfst sich die ungeheuere Geschwindigkeit, welche der Sonnenball danach bei seinem täglichen Umlauf haben müfste, gut annehmen? Dazu kommt aber sofort die physische Betrachtung: was veranlafst die verschiedenen Sphären neben der eigenen Bewegung, die jeder von ihnen zukommt, zum gemeinsamen täglichen Umschwung mit dem ganzen Fixsternhimmel? Es müfste da eine physische Verbindung angenommen

werden, — aber worin soll sie bestehen, und wie ist dann wieder die gesonderte Eigenbewegung jeder Sphäre denkbar? Wie kommen die blofs mathematisch gekennzeichneten Mittelpunkte der Epicykel dazu, ein Bewegungszentrum abzugeben? Wie läfst sich die Bewegung des so ungeheuer viel gröfseren Sonnenballs um unsere kleine Erde begreifen? Haben wir die Last all dieser Bedenken recht empfunden, so fühlen wir nun auch die befreiende und erlösende Wirkung der Kopernikanischen Auffassung: das majestätische Sonnengestirn nimmt die ihm gebührende zentrale Stellung ein und sieht die Planeten mit ihren Monden um sich kreisen. Es ist freilich eine weltumstürzende Vorstellung, die das festeste was wir kennen, der Erde Grund, zu einem rastlos Bewegten macht, die die ursprünglichste Grundlage aller Orientierung über die Welt, das Oben und Unten, beständig wechseln läfst, aber dafür erschliefst sie uns eine grofsartige Einfachheit und Harmonie des Weltbaus und gewährt so unserem Geiste die höchste Befriedigung. Ihre entscheidende Leistung freilich liegt in der vollständig genauen Erklärung der Erscheinungen, die dem Ptolemäischen System keineswegs gelang. Das alles mufs dem Schüler deutlich zum Bewufstsein kommen, wenn er sich die Lehre von der Erdbewegung recht aneignen soll. Ihre weitere Ausgestaltung durch Kepler wird sich nur in den entwickelteren Schulen behandeln lassen, gehört hierher aber jedenfalls hin, wo sie zugleich dem mathematischen Unterricht mannigfachen Stoff bietet. Ganz besonders ist auf die praktisch wichtigen Konsequenzen der Keplerschen Gesetze einzugehen: Berechnung der Planetendistanzen aus der Umlaufszeit, verschiedene Länge des Sommer- und Winterhalbjahres (in Verbindung mit der Präzession ein Anhaltspunkt für die Erklärung der Eiszeit), die Zeitgleichung. An allen Schulen aber wird die Bestätigung und Erweiterung des Kopernikanischen Systems durch die teleskopischen Beobachtungen Galileis ihren notwendigen Platz erhalten. Die beiden letztgenannten Forscher fordern zugleich zu einer Mitteilung auch ihrer persönlichen Schicksale geradezu auf. Sie zeigen den Zusammenhang der wissenschaftlichen Erkenntnis mit den grofsen geschichtlichen Vorgängen und führen uns den beginnenden Kampf zwischen zwei Weltanschauungen in einem klassischen Beispiel vor Augen. Inwieweit die direkten Beweise für die Umdrehung der Erde (Pendelversuch, Fallversuch) zur Behandlung kommen sollen, hängt von der Stufe der betreffenden Schule ab. Keinesfalls dürfen sie an den Anfang treten.

Der Natur der Sache nach gebührt diesem Stoff auch ein volles Schuljahr — in der Volksschule das achte, in das er sich hier allerdings noch mit dem nächstfolgenden teilen mufs.

5. Es erübrigt nun noch die letzte grofse Erweiterung unserer Welterkenntnis: Die physisch-mechanische Erklärung der Himmelsvorgänge durch Newtons Gravitationsgesetz. Wir können wenigstens in den höheren Schulen (schon von der achtklassigen Bürgerschule an) unsere Schüler Schritt für Schritt derselben folgen lassen. Die einfachsten Sätze der Kreislehre in Verbindung mit der Einsicht in das Parallelogramm der Bewegungen genügen, den Weg zu berechnen, welchen der Mond in einer Sekunde gegen die Erde zu fällt, und nun brauchen wir die so gefundene Zahl nur mit dem Fallraum der Körper an der Erdoberfläche richtig in Beziehung zu setzen, um alsbald das Gesetz der Kraftverminderung mit dem Quadrat der Entfernung hervorspringen zu lassen. Ebenso einfach ist die Rechnung, welche bei der Sonne und bei den Planeten den Massenfaktor erkennen läfst. Hier mündet die Astronomie, die für uns wesentlich Mathematik war, ganz in die Physik ein und wird dieser auch unterrichtlich einzuordnen sein, nur freilich nicht als Anhängsel und Beispielsammlung, sondern als der eigentliche Ausgangspunkt für die physikalische Erörterung. In der Tat hat ja erst das Zeitalter Galileis und Newtons, zum Teil gerade im Zusammenhang mit astronomischen Problemen, die Grundlagen der modernen Mechanik und damit der Physik überhaupt erarbeitet.

In der Volksschule wird man mit diesem Stoff — der in bescheidenen Verhältnissen natürlich nur ganz populär ohne alle mathematischen Hilfsmittel behandelt werden kann — den Unterricht im wesentlichen abschliefsen. Die höheren Schulen

dürfen natürlich nicht unterlassen, die weitere Durchführung der Gravitationsmechanik (Flutphänomen, direkter Nachweis der Massenanziehung mittels Pendel und Drehwage, absolutes Gewicht der Erde usw.) vorzunehmen, und schliefslich auch den grofsen Ausblick in die Geschichte des Kosmos, den uns die Kant-Laplacesche Hypothese eröffnet, ihren Schülern nicht vorenthalten. In diesen Zusammenhang gehören dann auch die spektralanalytischen Untersuchungen und überhaupt alles, was die moderne astrophysische Forschung an sicheren Ergebnissen über die Natur der Gestirne festgestellt hat. Dabei wird sich immer wieder der geschichtliche Leitfaden nützlich erweisen.

Das Resultat dieses gesamten Unterrichts ist dann das Weltbild, wie es der heutigen Erkenntnis sich darstellt, und die rechte Erfassung und Würdigung desselben durch den Schüler wird dadurch gewährleistet, dafs er es nach dem angedeuteten Lehrgang den Hauptstoffen der geschichtlichen Entwicklung folgend, Zug um Zug selbsttätig erarbeitet hat.

4. Schlußbemerkung. Es fällt vielleicht auf, dafs der Gliederung des Stoffes nicht unmittelbar die oben gekennzeichneten Hauptepochen der geschichtlichen Entwicklung zu Grunde gelegt wurden. Da ist denn zu bemerken, dafs die Ökonomie des Unterrichts keineswegs immer der Ökonomie der geschichtlichen Entwicklung entspricht, und dafs es verfehlt wäre, von vornherein die unterrichtlichen Abschnitte streng nach den geschichtlichen Abschnitten zu gestalten. Im ganzen indes zeigt die getroffene Aufteilung doch eine gewisse Übereinstimmung mit der Geschichte. Die erste Periode hat in der Geschichte die längste Dauer — ebenso die ihr entsprechende Stufe im Unterricht; dies freilich schon deshalb, weil die ersten Schuljahre hier noch keine intensive Ausnutzung der Zeit zulassen. Dafs die griechische Astronomie für den Unterricht in zwei Abschnitte zerlegt wird, ist bedingt durch die grundlegende Bedeutung, welche den betreffenden Beobachtungen und Berechnungen zukommt. Sind dieselben mit dem rechten Erfolg durchgeführt, so fällt uns das Kopernikanische Weltsystem als reife Frucht zu, und auch zur Erkenntnis des Newtonschen Gravitationsgesetzes bedarf es nur der einen entscheidenden Konzeption. Tatsächlich erstrecken sich ja diese Epochen in der Geschichte auf kaum zwei Jahrhunderte.

Was die Aufteilung des Stoffes auf die einzelnen Schuljahre betrifft, so sollte die genaue Aufgabe für die achtjährige Volksschule hier die Durchführung des Lehrganges in concreto zeigen. Die höhere Schule hat zwar mehr Zeit zur Verfügung, doch wird man auch hier mit der Behandlung des Gravitationsgesetzes nicht über das neunte Schuljahr hinaus warten dürfen. Der Schüler mufs beizeiten in diese Grundtatsache unserer Naturerkenntnis eingeführt werden, damit sie ihm recht vertraut und dadurch eben zur Grundlage seiner eigenen Welterkenntnis werde.

Literatur: Die Geschichte des Gegenstandes behandelt vorzüglich R. Wolf, Geschichte der Astronomie 1877 und Handbuch der Astronomie, ihrer Literatur und Geschichte. 2 Bde. 1890/92. — Ferner S. Günther, Handbuch der mathematischen Geographie 1890 u. Geschichte der Erdkunde 1904. — Die methodische Behandlung nach den angedeuteten Gesichtspunkten vertreten mehr oder weniger: Matzat, Methodik des geographischen Unterrichts. 1885. — S. Günther in Didaktik und Methodik des Geographie-Unterrichts (mathemat. und allgemeine Geographie) von Günther und Kirchhoff 1895. — Diesterwegs populäre Himmelskunde und mathematische Geographie. Neu bearb. von Meyer u. Schwalbe. 19. Aufl. 1898. — Benthin, Lehrbuch der Sternkuude in entwickelnder Stufenfolge 1872. — Pick, Die elementaren Grundlehren der astronomischen Geographie. 3. Aufl. 1901. — Martus, Astronomische Erdkunde. Kleine Ausgabe. 2. Aufl. 1902. — Capesius, Abrifs der astronomischen Erdkunde, in geschichtlichem Aufbau für den Schulunterricht bearbeitet. 1904.

Hermannstadt in Siebenbürgen. J. Capesius.

Mathematischer Unterricht, seine Geschichte

1. Einleitung. 2. Historische Gliederung nach Perioden. 3. Kennzeichnung der Perioden.

1. Einleitung. Wenn im folgenden eine kurze Darstellung der Geschichte des mathematischen Unterrichts gegeben wird, so ist zunächst auf die Beschränkungen hinzuweisen, die für den Bericht mafsgebend gewesen sind. Hier kommt in erster Linie in Betracht, dafs nur der

Unterricht an den sog. höheren Schulen berücksichtigt wird — also Universitäten und technische Hochschulen einerseits, Mittel- und Volkschulen andrerseits bleiben unberücksichtigt. Ferner hat gerade auf unserem Gebiete der Unterricht in den verschiedenen Ländern verschiedene Wege eingeschlagen, ja selbst in Deutschland zeigen sich nicht unwesentliche Verschiedenheiten in den Einzelstaaten, man kann fast von einem Gegensatze zwischen Nord und Süd sprechen, besonders wenn man Österreich in die Betrachtung mit einbezieht. Wie sehr aber auch auf dem Gebiete der höheren Schulen die Fortschritte in anderen Ländern, so besonders in Frankreich und Italien, Beachtung erfordern; wie hoch der Einflufs der Fortentwicklung des mathematischen Unterrichts der Universitäten und besonders der technischen Hochschulen auf den Unterricht an den höheren Lehranstalten einzuschätzen ist; wie bedeutend in gewissen Beziehungen der Unterschied zwischen den einzelnen Bundesstaaten Deutschlands ist: im folgenden soll wesentlich nur die Geschichte des mathematischen Unterrichts an den höheren Lehranstalten Preufsens in kurzen Zügen entwickelt werden — hier natürlich im Zusammenhang mit der Entwicklung der verschiedenen Gattungen von höheren Schulen.

2. Historische Gliederung nach Perioden. Diese Beschränkung vorausgesetzt läfst sich die Geschichte des mathematischen Unterrichts nach zwei Gesichtspunkten beleuchten; sei es in Rücksicht auf die verschiedenen in Betracht kommenden Umstände, wie Stand der Wissenschaft, Lehrerbildung, Stundenzahl, Berücksichtigung der einzelnen Zweige unserer Wissenschaft: und innerhalb dieser einzelnen Betrachtungen historische Entwicklung: oder man stellt die geschichtliche Entwicklung an die Spitze, macht sie zum Einteilungsprinzip und führt innerhalb der einzelnen Abschnitte die Betrachtungen durch. Während der erste Weg uns für ein ausführliches Werk als der einzig richtige erscheinen würde, ziehen wir doch bei dieser kurzen Darstellung den zweiten vor, der gestattet in gedrängterer, dem Wesen des vorliegenden Handbuchs mehr entsprechender Weise eine Übersicht über den Gang der Entwicklung zu geben. Denn von diesem Standpunkte aus bieten sich uns für die Geschichte des mathematischen Unterrichts im wesentlichen drei Perioden dar, von denen die erste etwa bis zum Anfang des 19. Jahrhunderts sich erstreckt, während die letzte die neueste Zeit umfafst (seit 1859), die wie überhaupt auf dem Gebiete des Unterrichts, so auch auf dem unseren wesentliche Umgestaltungen mit sich gebracht hat.

Diesen 3 Perioden stellt Starke in seiner »Geschichte des mathematischen Unterrichts in Sachsen« 4 Perioden gegenüber, die sich »an die durch Indifferentismus in Bezug auf mathematische Schulstudien sich kennzeichnenden ersten zwei Jahrhunderte der sächsischen Gymnasien« anschliefsen: und zwar I. Periode 1700—1773: Erste Anläufe; II. 1773—1847: Elementarer Unterricht; III. 1847—1882: Erweiterung und Stabilisierung; IV. Von 1882: Reaktion gegen die übermäfsigen Anforderungen im mathematischen Unterricht. Er betont aber, dafs es nicht ungerechtfertigt erscheinen würde, mit dem Beginn des 19. Jahrhunderts einen neuen Abschnitt anzusetzen, wofür auch das Auftreten von Pestalozzi und Kant angeführt wird. In Preufsen ist diese Wende gekennzeichnet durch die Verfügungen von 1810—1824 (Ausbildung der Lehramtskandidaten; Maturitätsprüfung; Unterrichtsverfassung; Instruktion für die Direktoren). Die entscheidenden Jahre in Bayern und Hannover sind 1829 und 1830. Klein — in Lexis, Die Reform des höheren Schulwesens in Preufsen — unterscheidet 3 Perioden: die erste bis 1870 (Durchbildung der Einzelpersönlichkeit); die zweite bis 1890 (Durchschnittsausbildung, daher Vervollkommnung der Methode); die dritte von 1890 an (auf die am Schlusse dieses Berichtes noch einzugehen ist).

Setzen wir nach unserer Einteilung die erste Periode bis zum Anfang des 19. Jahrhunderts fest, so ist folgendes zu bemerken:

a) Erste Periode. In der ersten Periode war die Lateinschule die einzige höhere Schule; sie ist durch ihren Namen gekennzeichnet: welche Rolle auf ihr der Mathematik — wenn sie überhaupt in Frage kam — zugewiesen war, ist schon aus den äufserlichen Umständen zu erkennen, so z. B. dafs der mathematische Unterricht nicht von

Fachgelehrten erteilt wurde, dafs nur sehr wenige Stunden darauf verwendet wurden, dafs nur ganz bestimmte Abschnitte aus den elementarsten Gebieten behandelt wurden. Selbst Luther und Melanchthon vernachlässigten in ihrer Schulordnung von 1528 die Mathematik; auch die Studenten erhielten nur die kümmerlichsten Anfänge, weniger als heute in den oberen Klassen der höheren Lehranstalten.

b) Zweite Periode. In der zweiten Periode steht das Gymnasium — alten Stils, wie ich es nennen möchte — im Mittelpunkte der höheren Schulen; es ist die eigentliche und einzige Pflegestätte der gelehrten Bildung, aus ihm allein gehen die hervor, die gelehrte Studien jeder Art zum Lebensberufe erwählen. Daneben reift die Realschule heran, ersteht in schüchternen Anfängen die Bürgerschule, gefördert vor allem dadurch, dafs sie dem Bedürfnis der kleinen Städte entgegenkommt. Während das Gymnasium die Mathematik unter die obligatorischen Fächer aufnimmt, aber ihm nur wenige Stunden zuweist und ihm neben dem Mittelpunkte seines Unterrichts, den alten Sprachen, eine ganz nebensächliche Stellung gibt, die erst ganz allmählich sich verbessert, stellt die Bürgerschule (Realschule) die Mathematik immer mehr in ihrem Lehrplan den übrigen Hauptfächern gleich. Auch das Gymnasium ist in seiner Weiterentwicklung genötigt, die Mathematik als Hauptfach anzuerkennen (der Süvernsche Lehrplan von 1816, der allerdings niemals allgemeine Bedeutung gewann, hatte für Mathematik sogar 60 Stunden — gegen 34 jetzt — angesetzt); aber diesem Gewinn gegenüber ist zu betonen, dafs die Realschulen, denen das Jahr 1848 freundlich gesinnt war, dieser Freundschaft Opfer bringen mufsten; 1855 fiel die Berechtigung der Realschulen für das Bau- und Bergfach, 1856 und 1857 für Post- und Forstfach. Zugleich erwachte von neuem die abweisende Haltung der Philologen gegen die Mathematik, viele Realschulen werden unter der Herrschaft dieses Einflusses in Gymnasien umgewandelt.

c) Dritte Periode. Die dritte Periode darf wohl vom Jahre 1859 an gezählt werden, wo unter von Bethman-Hollweg die erste gesetzliche Regelung des neunklassigen Lehrplans für Realschulen geschaffen wurde (immerhin noch 44 Stunden Latein gegen 47 Stunden Mathematik). Seitdem ist die Trennung der höheren Bürgerschulen und Realschulen erfolgt, ist 1870 (7. Dez.) den Realschulen I. Ordnung auch die Berechtigung zur Vorbildung für mathematisches und neusprachliches Studium gewährt worden, ist 1882 der Lehrplan der Realgymnasien gefolgt, sind 1892 und 1901 die jetzigen Ordnungen eingetreten (vergl. M. Nath, Lehrpläne und Prüfungsordnungen im höheren Schulwesen Preufsens seit Einführung des Abiturientenexamens, Berlin 1900; sowie die offiziellen Lehrpläne von 1901). Nach der Entwicklung, die der mathematische Unterricht in der letzten Zeit zeigt, wird es zu empfehlen sein, diese letzte Periode in zwei Abschnitte zu zerlegen, so, dafs wir mit Klein noch eine Scheidung um 1890 ansetzen.

3. Kennzeichnung der Perioden. a) Erste Periode. Gekennzeichnet ist die erste Periode durch den Umstand, dafs der Unterricht in der Mathematik so ziemlich Sache des freien Willens war. Die Geschichte des mathematischen Unterrichts kann daher auch in dieser Periode, für die die geschichtlichen Quellen anfangs sehr dürftig fliefsen — es ist nur das im Dom zu Hildesheim befindliche Kompendium nach Boethius anzuführen — an einzelne bestimmte Namen anknüpfen, Namen von solchen, die an ihren Schulen der Mathematik Eingang verschafften, oder zum Teil selbst sie lehrten. Bekanntlich gehörten zu den 7 freien Künsten auch Arithmetik und Geometrie: doch ist — wie es den Eindruck macht — das Trivium gegenüber dem Quadrivium entschieden bevorzugt worden. In dem Quadrivium der Klosterschulen wurden nur die allerdürftigsten Elemente der Mathematik gelehrt; im wesentlichen wurde das Quadrivium den Universitäten überlassen. Einer der ersten, der viele Schüler aus Deutschland und Frankreich Mathematik lehrte, war Vittorino von Feltre (1378—1446): sein Lehrbuch waren Euklids Elemente. Er lehrte in Padua, Venedig und Mantua.

Dafs es in Deutschland um die Mathematik nicht besonders gut bestellt war, können wir aus dem Verlangen Luthers ersehen, dafs Mathematik auf Universitäten gelehrt werden müsse, während

wir andererseits allerdings wissen, dafs Melanchthon bei Stöffler Mathematik hörte. Jedenfalls war also hier und da wenigstens Gelegenheit zum Studium der Mathematik geboten. Melanchthon war denn auch ein Förderer des mathematischeu Unterrichts, wie u. a. aus seinem brieflichen Verkehr mit Baumgärtner hervorgeht, als es sich um Gründung eines Gymnasiums in Nürnberg handelte; aber besonders auch aus seiner Fürsorge für den mathematischen Unterricht auf der Universität Wittenberg, wo auf sein Betreiben 1521 zwei Professoren der Mathematik angestellt werden. Melanchthon beklagt sich aber, dafs die Studenten gar nicht gern multiplizieren und dividieren wollten, was auf den Zustand des Unterrichts an den Schulen einen üblen Rückschlufs erlaubt.

In Trotzendorfs Schule in Goldberg führt der Lehrplan auch Mathematik an, Hieronymus Wolf (1516—1580) empfiehlt sein Augsburger Gymnasium, weil Sorge getragen sei für Unterricht in Arithmetik, eine Gelegenheit, die sich nur bei wenigen Gymnasien finde. Grofs ist die Rolle, die J. C. Sturm (1507—1589) (vergl. Kückelhahn: J. Sturm, Leipzig 1872), der Strafsburger Gymnasial-Rektor, in der Geschichte des mathematischen Unterrichts spielt, weil er nicht nur selbst ein hervorragender Lehrer der Mathematik und der Verfasser eines guten und weit verbreiteten mathematischen Lehrbuchs war, sondern auch wegen des grofsen Einflusses auf Baden, Württemberg und Sachsen. Trotzdem fehlt in dem Lehrplan, den er für das Gymnasium in Lauingen aufstellt, die Mathematik unter den Lehrgegenständen. Als allgemein merkwürdig ist zu erwähnen, dafs die Geometrie zu dieser Zeit durchaus im Vordergrunde steht, die Arithmetik erst in der obersten Klasse gelehrt wird. Die Ursache mag in erster Linie im Schwanken der Begriffe, dem Fehlen von Zeichen und der schlechten Darstellungsweise in den Lehrbüchern gesucht werden.

Im allgemeinen spielt auf den Schulen des 16. Jahrhunderts der mathematische Unterricht eine klägliche Rolle, obwohl auf den Universitäten Mathematik gelehrt wurde, allerdings auch in sehr bescheidenen Grenzen. Die Schulordnungen des 16ten Jahrhunderts z. B. 1528 Kursachsen und Braunschweig, 1559 Württemberg erwähnen die Mathematik überhaupt nicht, während an einzelnen Anstalten z. B. in Köln, Magdeburg und in verschiedenen süddeutschen Städten eine oder zwei Stunden in den oberen Klassen für Mathematik angesetzt waren. Von 46 Ordnungen des 16. Jahrhunderts werden nur in 24 einzelne Teile der Mathematik berücksichtigt; von diesen 24 Ordnungen stammen 18 aus der zweiten Hälfte des Jahrhunderts und auch in ihnen wird teilweise der Unterricht in Mathematik nur fakultativ angesetzt.

Oft war am selben Orte die Einrichtung an den verschiedenen gelehrten Schulen sehr verschieden. Während wir z. B. am Academicum zu Hamburg schon unter Jungius 1652 (vergl. Guhrauer, J. Jungius und sein Zeitalter, Stuttgart 1850) Mathematik und Physik als Lehrgegenstände antreffen, sind sonst die Lehrpläne dort (und in Bremen) sehr zurück und erfahren erst um 1760 (Johanneum) eine Ausdehnung auf Mathematik (Bremen 1765). Bei Francke (vergl. Kramer, Leben Franckes) beginnt der mathematische Unterricht mit Rechnen und geometrischer Anschauungslehre (nach Wolfs Grundrifs).

In Süddeutschland wird auf dem Gymnasium in Bayreuth schon 1664 Mathematik gelehrt; von Erlangen ist zu rühmen, dafs die Mathematik sehr gepflegt wurde. In Stuttgart finden wir 1686 (bei der Umwandlung des Pädagogiums in ein Gymnasium illustre) die Mathematik mit vier Stunden wöchentlich vertreten. Im 17ten Jahrhundert sind von 37 Ordnungen nur noch 11 ohne Arithmetik mit Geometrie und Sphärik. Dagegen ist eine sehr merkwürdige Wandlung eingetreten, die Arithmetik wird wesentlich bevorzugt. Von den 26 Ordnungen, die Unterricht in Mathematik ansetzen, enthalten 13 nur Arithmetik, die andern 13 vorwiegend Arithmetik. Zeitlich ist ein Gewinn zu konstatieren; während früher nur eine, höchstens 2 Stunden der Mathematik zugewiesen waren, wird jetzt mehr Zeit auf sie verwendet. Es ist dabei zu beachten, dafs der Arithmetik kein Rechnen vorausging d. h. die Arithmetik war nichts als Rechenunterricht; auch Astronomie wurde oft gelehrt, ohne dafs geometrischer Unterricht vorher erwähnt ist. Auch in die

Klosterschulen drang allmählich die Mathematik ein. Nachdem Francke in der Ordnung des Pädagogiums von 1702 für Arithmetik, Geometrie und Astronomie 12 Stunden wöchentlich angesetzt hatte und 14 Gymnasien diesen Lehrplan angenommen hatten, gewann die Mathematik in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts immer mehr an Bedeutung; mitte des 18. Jahrhunderts etwa ist Mathematik überall ein Gegenstand des Unterrichts. Die Kursächsische Schulordnung von 1773 ordnet an, dafs aufser der Rechenkunst in den beiden oberen Klassen auch die Anfangsgründe der Geometrie (nach Wolf u. Ernesti) gelehrt werden. Dennoch war um diese Zeit noch immer der Unterricht in Mathematik so ziemlich Sache des freien Willens. Im grofsen und ganzen standen die Lateinschulen den Fortschritten kühl abwartend, wenn nicht direkt ablehnend (so wurde 1760 in Zittau die Mathematik aus dem Lehrplan der Prima wieder gestrichen, 1768 an der Thomasschule in Leipzig aus dem Lehrplan von Sekunda und Prima) gegenüber, das Ende des 18. Jahrhunderts war in Bezug auf diese Anstalten nicht wesentlich verschieden vom 16.

Fragen wir, in wessen Händen der mathematische Unterricht in jener Zeit gelegen, so finden wir, dafs gemäfs dem Quadrivium der Kantor der Vertreter des mathematischen Unterrichts ist (an der Nikolaischule in Leipzig erteilt von 1776—1797 der Schreibmeister auch den Rechenunterricht); nur ausnahmsweise wird er von studierten Mathematikern erteilt (Philantropin in Dessau, Wolke). Aber schon in dieser Periode wie in weiteren, hat der mathematische Unterricht unter der Feindschaft einzelner einflufsreicher Männer zu leiden (z. B. Wolf: Mathematische Demonstrationen habe ich nie geliebt; denn ich sah, dafs je ein besserer Mathematiker jemand war, um so unfähiger zu den besten anderen Künsten). War kein passender Lehrer da für Mathematik, so fiel der Unterricht auch ganz aus.

Neben den Lateinschulen entwickeln sich im 18. Jahrhundert die deutschen Schulen, die Realschulen, auf denen vor allen Dingen gelehrt werden soll, was die nächste Gegenwart, das tägliche Leben bietet und fordert. Die erste Realschule begründete Semler in Halle 1706, ihr folgte die erste bedeutende deutsche Realschule 1747 in Berlin (Hecker). (Vergl. Schotten in seiner Zeitschrift, Jahrgang 37, S. 235.) Dafs die Mathematik auf diesen Schulen mehr in den Vordergrund trat, ist natürlich; aber diese Schulen litten schon damals unter der Überhäufung mit Lehrstoffen. Dennoch wandte sich die allgemeine Teilnahme diesen Schulen zu, eine grofse Anzahl ähnlicher Schulen wurden begründet, besonders in Österreich und Bayern, wo allerdings auch heftige Gegner erstanden (Roth, Thiersch).

b) Zweite Periode. Für Preufsen ist der Übergang von der ersten zur zweiten Periode gekennzeichnet durch die Verfügungen unter Friedrich Wilhelm III.

1810 erschienen die Verordnungen über Lehrerprüfungen (1831 erweitert), 1812 über Maturität (erweitert 1834), 1816 die Lehrpläne (revidiert 1837). Erst von dieser Zeit an datiert eigentlich der wissenschaftlich und pädagogisch gebildete Lehrerstand; die Theologen werden durch Philologen ersetzt, zu denen allmählich auch Mathematiker, dann Neuphilologen kommen. Der Lehrplan 1816/37 stellt erheblich gröfsere Anforderungen an den mathematischen Unterricht, neben den alten Sprachen wird die Mathematik als Hauptfach bezeichnet und auch demgemäfs mit einer ausreichenden Stundenzahl bedacht, die die heutige wesentlich überstieg. (6 Stunden in allen Klassen.) Damit aber wurde auch der Widerstand der Philologen gegen die Mathematik von neuem geweckt. Von 1830 an hat ein ähnlich lebhafter Kampf um die höhere Schule gewaltet, wie in den letzten Jahrzehnten. Landtag, Presse, Fachkollegen gaben ihrer Meinung in Schriften und öffentlichen Reden Ausdruck. Schlagworte, wie »Notwendigkeit einer Radikalreform«, »Materielle Richtung eines niedergehenden Geschlechts« flogen hinüber und herüber; es war die Sturm- und Drangperiode der Gymnasialpädagogik, die in einer äufserst reichen Literatur ihren Niederschlag fand; es war das Vorpostengefecht für die Kämpfe an der Wende des 19. Jahrhunderts. Es hat ziemlich lange gedauert, bis dieser Widerstand überwunden worden ist. Die Zahl der Stunden ist im 19. Jahr-

hundert bei den verschiedenen Wandlungen, die die einzelnen Schulgattungen selbst durchgemacht haben, wie auch für die verschiedenen Anstalten ziemlich gleich geblieben. Das Gymnasium ist über die wöchentliche Anzahl von vier Mathematikstunden nicht hinausgegangen, eine Änderung ist nur — höchst bedauerlicherweise — insofern eingetreten, als in Tertia dem mathematischen Unterricht nur 3 Stunden zugewiesen sind. Auf den Realanstalten ist die Anzahl der mathematischen Lehrstunden naturgemäfs eine höhere, niemals aber ist diesem Unterrichtsgegenstand auch nur annähernd die Berücksichtigung geworden, wie etwa dem Latein auf Gymnasien. So hat auch die Mathematik niemals Gelegenheit gehabt, Beweise dafür zu geben, welchen Einflufs sie auf die allgemeine Bildung ausüben kann, wenn ihr Zeit genug gelassen wird.

Neben der wöchentlichen Stundenzahl kommt weiter das Lehrermaterial in Betracht. Hier würde zunächst die Vorbereitung auf der Universität zu erörtern sein, wenn man von den Zeiten absieht, wo der mathematische Unterricht überhaupt von Lehrern erteilt wurde, die für ihren Beruf nach dieser Seite hin wenig oder gar nicht vorbereitet waren. Aber auch in den späteren Zeiten ist der Einflufs der Universitäten auf den mathematischen Unterricht an den höheren Lehranstalten nicht von direkt hervortretender Bedeutung, zumal da die Universitätslehrer sich in vornehmer Geringschätzung von der Mitarbeit an den höheren Schulen zeitweise fast ganz zurückgezogen hatten. Erst die Errichtung von mathematischen Seminaren (Schellbach, Berlin) sorgt dafür, dafs der angehende Mathematiklehrer auch für seinen künftigen Beruf vorbereitet wird, obwohl noch heutzutage sehr viele Seminare dieser Seite ihrer Wirksamkeit nur ein verschwindendes Interesse entgegenbringen.

Immerhin wurde die Mathematik doch nun von gelernten Mathematikern gelehrt und die Ideen der Wissenschaft fanden so auch ihren Eingang in die höheren Lehranstalten. Eine interessante Epoche bildet der Einflufs der kombinatorischen Schule von Hindenburg zu Anfang des 19. Jahrhunderts, ein Einflufs, wie er sich bis auf die neueste Zeit weder vorher noch nachher auf irgend einem Gebiete der Mathematik in den höheren Schulen so deutlich geltend gemacht hat. Ja, nach vielen Beziehungen hin wird nicht mit Unrecht geklagt, dafs der Eingang moderner wissenschaftlicher Ideen in die Schule durch die Lehrpläne allzusehr hintangehalten werde.

Von den verschiedenen Disziplinen der Mathematik haben sich einige wohl gesichertes Bürgerrecht erworben. Rechnen, Planimetrie, Algebra bis inkl. Gleichungen zweiten Grades, Trigonometrie, Stereometrie werden auf allen höheren Schulen mehr oder weniger intensiv, mehr oder weniger extensiv, getrieben. Streit erhob sich nur über die Einführung der analytischen Geometrie wie der synthetischen und der Differentialrechnung.

c) Dritte Periode. Diese Fragen sind zurzeit wiederum im höchsten Mafse aktuell. Eine Reform des mathematischen Unterrichts wurde in allen mafsgebenden Kreisen als notwendig und berechtigt anerkannt, wobei auch die Einführung der Differentialrechnung von neuem diskutiert wurde. Nachdem in der Schulkonferenz von 1900 die grundsätzliche Gleichwertigkeit aller drei Gattungen der höheren Schulen ausgesprochen und ihre Gleichberechtigung — wenn auch noch nicht ganz bedingungslos — durchgeführt wurde, galt es als eine unabweisliche Pflicht der Realanstalten, durch einen sorgfältigen Ausbau ihres Lehrplanes, insbesondere auf dem Gebiete des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts, den Beweis für die Berechtigung dieser Gleichstellung zu erbringen. Aber darüber hinaus mufste auch eine Reform dieses Unterrichts an den Gymnasien in Erwägung gezogen werden. Die Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Ärzte hat in richtiger Erkenntnis der ungeheueren Wichtigkeit dieser Bestrebungen auf die Anregung von F. Klein hin im Jahre 1904 eine zwölfgliedrige Kommission eingesetzt und sehr bedeutende Mittel bereit gestellt, um eine gründliche, sachgemäfse, möglichst objektive Untersuchung der in Betracht kommenden Fragen herbeizuführen und damit die Grundlage für eine neue Gestaltung des mathematischen (und naturwissenschaftlichen) Unterrichts zu schaffen. Der erste Bericht über die Tätigkeit dieser Kommission wurde 1905 in Meran erstattet und im Anschlufs daran die »Meraner

Vorschläge« ediert, die eine höchst umfangreiche Literatur ausgelöst haben.

Als Hauptzielpunkte werden die Ausbildung des Anschauungsvermögens und die konsequente Pflege des funktionalen Denkens aufgestellt; in diesem Sinne sind von der Kommission Lehrpläne ausgearbeitet, die selbstverständlich nur ein Beispiel geben sollen. In diesem Jahr wird ein zweiter Bericht folgen, womit aber die Tätigkeit der Kommission noch nicht abgeschlossen sein wird, da noch wichtige Fragen beraten werden müssen wie z. B. die der Lehrerbildung, die für den Unterricht von weittragendster Bedeutung ist. Ein freudiges Schaffen ragt sich aller Enden, das hoffentlich in der Geschichte des mathematischen Unterrichts einen Wendepunkt zum Guten für lange Zeit bedeuten wird.

Die Methodik des mathematischen Unterrichts hat im Verlaufe der letzten Jahrzehnte ungeheure Fortschritte gemacht; wenn es auch an einer eigentlichen mathematischen Pädagogik noch fehlt (Reidts Anleitung zum mathematischen Unterricht hat doch schon sehr viel geboten, der gröfste Fehler ist, dafs das Buch zu wenig studiert wird, II. Auflage 1906; herausgegeben von Schotten). Hoffmanns Zeitschrift für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht kann fast als Ersatz gelten und neuerdings gesellen sich dazu die Mathematischen Unterrichtsblätter, das Organ des rasch erblühten Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften. Auch eine grofse Zahl von anderen Zeitschriften wäre zu erwähnen, die wertvolles Material für die Methodik des mathematischen Unterrichts bieten, wie die Lehrproben und Lehrgänge, Zeitschrift für lateinloses Schulwesen, Jahresberichte der Deutschen Mathematiker-Vereinigung, Zeitschrift für Realschulwesen (Wien), Bayrische Zeitschrift für Realschulwesen usw. usw. Die Zahl der Lehrbücher für die verschiedenen Disziplinen ist Legion, zum Studium für den angehenden Lehrer sind die älteren im allgemeinen empfehlenswerter als die neuen in die fest vorgeschriebene Form gegossenen. Hier auch nur einen Namen zu nennen ist ein gewagtes Unternehmen, denn selbst gute Bücher existieren in grofser Zahl; aber nicht immer sind es die, die die meisten Auflagen erlebt haben. Die Ministerialverfügungen, die auf der einen Seite die segensreiche Wirkung gehabt haben, dafs nicht jeder Mathematiklehrer sein eigenes Lehrbuch benutzt, haben doch andererseits insofern ungünstig gewirkt, als sie die Einführung auch wirklich guter Bücher sehr erschweren. Sehr viel wirksamer wäre es, wenn jeder, der ein Lehrbuch schreiben will, vorher alle schon vorhandenen studieren wollte: oder wenigstens die Rezensionen in den Zeitschriften. Schliefslich mufs auch auf dem mathematischen Unterrichtsgebiete hingewiesen werden auf die treffliche Übersicht über die neuere Literatur, die in Retwischs Jahresberichten nun schon seit einer langen Reihe von Jahren gegeben wird, sowie auf Baumeisters Handbuch IV, 1, nicht zu vergessen die in den Programmabhandlungen verborgenen Schätze.

Halle a. S. Schotten.

Mathematik in höheren Lehranstalten

1. Geschichtliches. 2. Die Zwecke des mathematischen Unterrichts. a) Die Mathematik als Hilfswissenschaft. b) Die Mathematik an sich. α) Die Mathematik als angewandte Logik in ihrer Bedeutung für die Selbstkontrollierung des Schülers bei seiner Arbeit. β) Die Mathematik als beweisende Wissenschaft in ihrer Bedeutung für die Ausbildung des kritischen Sinnes. γ) Das Aufgabenmaterial der Mathematik als Mittel der Erziehung zur wissenschaftlichen Selbsttätigkeit. δ) Die Darbietung der Mathematik als System, ein Mittel zur Erzeugung wissenschaftlichen Sinns. ε) Die Bedeutung der Mathematik für die ästhetische Bildung. 3. Methodik. a) Genetischer Aufbau des Systems. b) Das Beweisverfahren. c) Die Aufgaben. d) Die Behandlung zurückgebliebener Schüler.

1. Geschichtliches. Die Geschichte des mathematischen Unterrichts an den höheren Schulen Deutschlands gibt selbst dann, wenn man die Universitäten in diesen Kreis mit einbezieht, durchaus kein Spiegelbild des gleichzeitigen Zustandes der mathematischen Wissenschaft. Auch wenn man berücksichtigt, dafs in Zeiten, denen die Entfaltung des Verkehrs im Sinne der Gegenwart, die Übermittelung jeder wichtigen Entdeckung, eines jeden bedeutenden Gedankens an alle Kulturstätten der Erde mit einer der unmittelbaren mündlichen

Mitteilung ebenbürtig zur Seite stehenden Geschwindigkeit völlig fremd war, notwendig ein weiter Abstand zwischen dem Auffinden einer Wahrheit und ihrer Erhebung zu einem der Aufnahme in den Unterricht würdigen Gemeingut des Volkes bestand, bleibt es verwunderlich, wie aufserordentlich spät sich die Mathematik zur Bedeutung eines »Hauptfaches« im Schulunterrichte hindurchgerungen hat. Die Tatsache, dafs das Auftauchen eines allgemein und ernstlich empfundenen Bedürfnisses die alsbaldige Bereitstellung der zu seiner Befriedigung erforderlichen Mittel zur notwendigen Folge hat, zwingt zu der Folgerung, dafs die Frage, die man auch heute noch bisweilen aus dem Munde eines Schülers hört, wozu die Mathematik denn eigentlich nütze, früher eine ausreichende Beantwortung nicht fand. Sie konnte sie nicht finden, weil ein grofser Teil derjenigen Gebiete, deren An- und Ausbau den Besitz mathematischer Kenntnisse erfordert, damals noch völlig unbekannt war. Die unmittelbare Verwendbarkeit des Gelernten für die praktischen Zwecke des Lebens aber mufste zunächst den Prüfstein für die Berechtigung eines Lehrens und Lernens abgeben, auch hier konnte sich das zu erhoffende Gute erst an das Bestreben knüpfen, nützliche Güter zu erlangen. Nur aus diesem Gesichtspunkte erklärt es sich, dafs das Rechnen, die Arithmetik selbst dann noch vor der Geometrie den Vorrang im Unterrichte behauptete, als die Bekanntschaft mit Euklids Werken längst vermittelt war. Vom rein formalen Standpunkte aus hätten die hier zu findenden klaren und durchsichtigen Beweise doch gewifs einen weit dankbareren Stoff für die Unterweisung von Knaben und Jünglingen dargeboten als der schwerfällige Mechanismus der damaligen Zahlenlehre. Aber selbst der allerbescheidenste Handelsverkehr ist ohne Zählen und Rechnen undurchführbar; eine Schule, die den Bedürfnissen des Volkes dienen wollte, konnte sich der Unterweisung in den Elementen dieser Künste nicht entschlagen. Die ersten Schulen öffentlicher Art, die Klosterschulen, hatten freilich zunächst nur einen Bruchteil der Gesamtheit, den Klerus im Auge; auch dessen Bedürfnisse jedoch waren nicht auf die Geometrie, sondern die Arithmetik in der Form des Computus (vergl. »Arithmetik«) gerichtet. Freilich wurde die Priorität des arithmetischen Unterrichts vor dem geometrischen in Deutschland schliefslich noch durch eine rein historische Tatsache gefördert, nämlich das frühere Bekanntwerden der arithmetischen Leistungen des Altertums als der geometrischen. Während die institutiones arithmeticae des Boëtius, eine Übersetzung von Nikomachs Arithmetik zur Zeit der Gründung der ersten Klosterschulen zur Verfügung standen, wurde die Geometrie des Boëtius, ein Auszug aus Euklid, erst im 10. Jahrhundert durch Gerbert aufgefunden; bis dahin kannte man nur einige praktische Anleitungen aus den Schriften der römischen Gromatiker z. B. über die Flächenberechnung von Dreiecken, Vierecken und Kreisen, und selbst nach Gerbert schöpfte man die geringen geometrischen Kenntnisse noch lange aus dem 6. Buch der Encyklopädie des Martianus Capella, worin nur am Schlusse die geometrische Terminologie der Griechen erläutert wird, im übrigen aber vielmehr Geographie als Geometrie überliefert ist (F. A. Specht, Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland von den ältesten Zeiten bis zur Mitte des dreizehnten Jahrhunderts. Stuttgart 1885).

Ihren äufseren Ausdruck finden die geschilderten Verhältnisse in der Ausschliefslichkeit, mit der im Anfang des Mittelalters Werke arithmetischen Inhalts als Lehrbücher für den mathematischen Unterricht auftreten; diese »komputistischen« Lehrschriften verbreiten sich in eingehender Weise meist nur über die verschiedenen Zahlen und ihre komplizierte Darstellung, über die Zahlzeichen der Griechen und Römer und über die römischen Minutien und ihre Zeichen, während das Zählen, die Darstellung von Zahlen mit den Fingern und die 4 Spezies wohl schon im ersten Schulunterricht gelehrt wurden. »Unter Alkuins Schriften findet sich eine Sammlung algebraischer und geometrischer Aufgaben (Alcuini propositiones ad acuendos juvenes), welche beim Rechenunterrichte den Schülern zur Bearbeitung vorgelegt wurden und deren Lösung bereits eine gröfsere Gewandtheit im Rechnen bedingte«, z. B. »Ein Hausvater verteilt 100 Scheffel Ge-

treide an 100 Personen. Die Männer erhalten je 3, die Frauen je 2, die Kinder je $1/_2$ Scheffel. Wieviel waren nun Männer, wieviel Weiber und wieviel Kinder unter dem Gesinde des Hausvaters?« (Specht a. a. O. S. 132.) Die Übung im Auflösen mathematischer Scherzfragen hat übrigens nicht nur bei Alkuins System, sondern wohl in allen besser eingerichteten Klosterschulen eine Rolle gespielt. Alle Konkurrentinnen überragt eine aus der Mitte des 13. Jahrhunderts erhaltene Rätselsammlung, in der Firri und Tyrri sich Aufgaben stellen (S. Günther, Geschichte des mathematischen Unterrichts im deutschen Mittelalter bis zum Jahre 1525. 3. Bd. der Monumenta Germaniae paedagogica. Berlin, A. Hofmann & Comp. 1887. S. 33. 35). Eine Belebung des ermüdeten Interesses mochte wohl bei der Sprödigkeit des Stoffes, wie er damals in den Schulen vorlag, recht wünschenswert erscheinen. Auch ein mit Schlagsteinen zu übendes Denkspiel, die Rhythmimachie, das eine nicht ganz geringe Vertrautheit mit den Proportionen und figurierten Zahlen voraussetzte, wurde in den Klosterschulen gern getrieben und kam der Aneignung der schulmäfsig mitgeteilten Wahrheiten zu Hilfe.

Wie naturgemäfs die Arithmetik von den mathematischen Wissenschaften als die erste im Laufe der Geschichte auf dem Lehrplan der Klosterschulen erscheint, so behält sie auch bei Vergesellschaftung mit der Geometrie den Vortritt vor dieser und das Übergewicht über sie, ein Verhältnis, das bekanntlich bis auf den heutigen Tag fortbesteht und solange keine Änderung erfahren kann, als Zählen und Rechnen von allgemeinerer Bedeutung für die Menschheit ist als die Kenntnis der Kongruenzsätze. Die mathematischen Studien in den Klosterschulen des 9., 10. und 11. Jahrhunderts begannen mit dem der Arithmetik, zuerst des eigentlich zahlentheoretischen Teils (mehr eine Art Zahlenmystik), dann des praktischen Rechnens. Auf die Zeiteinteilung der versehiedenen Völker und die Berechnung dss Kalenders wurde grofses Gewicht gelegt. Vor dem Beginn des Geometriestudiums verliefsen programmgemäfs alle die den Kursus, welche sich dem Recht oder der Heilkunde zu widmen gedachten. Mit der Geometrie ward Kosmographie und Naturkunde verbunden. »In der Arithmetik bezog sich der Lehrer mit Vorliebe auf Boëtius und Isidorus, während der Lehrbegriff des Cassiodorus, wiewohl nicht unbekannt, aus der Schule selbst ganz ausgeschlossen gewesen zu sein scheint.« Aus Boëtius lernte der Schüler nicht das eigentliche Rechnen, vielmehr machte ihn derselbe nur mit den Eigenschaften der Zahlen im allgemeinen und im besonderen bekannt. »Der Computus, welcher zunächst natürlich noch ohne Beziehung auf Chronologie gelehrt werden mufste, stützte sich in der Hauptsache auf Beda.« »Jedenfalls wufsten die Klosterschulen in ihren guten Zeiten noch nichts von Stellenwert und Null; im 9. und 10. Jahrhundert herrschte an ihnen noch der schwerfällige Computus mit altrömischen Zahlzeichen vor, und von der 2. Hälfte des 10. Säkulums ab lernte der Schüler mehr und mehr die durch Gerbert neu eingebürgerte Kolumnenrechnung kennen.« Für das Rechnen waren die Lernenden in der früheren Zeit wahrscheinlich mit Wachstäfelchen versehen. »Die Griffel der kleinen Rechner waren jedenfalls oben spatelförmig abgeplattet, um bequem mit ihrer Hilfe die obere Schreibfläche wiederherstellen zu können.« (Günther a. a. O. S. 63–70.) Die Fingerrechnung wurde eifrig gepflegt und das Einmaleins im Chor hergesagt wie heute. Sogenannte Faulenzer oder Rechenknechte d. h. besondere Zeichen und Namen für gewisse Brüche, die römischen Minutien und das Tabellenwerk des Victorius, aus dem Vervielfältigungen sowohl ganzer als gebrochener Zahlen in grofser Ausdehnung entnommen werden konnten, erleichterten die Schwierigkeiten des Rechnens. Als Wiedererwecker des Kolumnenrechnens, bei dem auf einer mit blauem Sande zu bestreuenden Tafel Striche in bestimmter Anordnung gezogen wurden, wird Gerbert gefeiert. Das neue Rechenverfahren des Arabers Mohammed ben Musa Alchwarizmi, der Algorismus oder Algorithmus, welcher sich durch bewufste Anwendung der Null auszeichnet, fand seine Einführung im Abendlande namentlich durch die Kompilation des Sacro Bosco. Beim Addieren und Subtrahieren verfuhr man seitdem im allgemeinen wie in der

Neuzeit, während das Multiplizieren meist noch abazistisch vollzogen wurde. (Günther a. a. O. S. 89—109.) Wesentlich niedriger als an den kirchlichen war bis zum Jahre 1500 das Unterrichtsziel an den städtischen Schulen gesteckt, an denen eigentliche Mathematik nur in einzelnen Ausnahmen gelehrt wurde und selbst der gewöhnlichste Unterricht im Ziffernrechnen wegen Mangels an geeigneten Lehrkräften häufig nicht erteilt werden konnte (Günther a. a. O. S. 132—134). Wohlhabende Leute liefsen im 12. und 13. Jahrhundert das durch die Verhältnisse des Handels und der Staatsverwaltung geforderte Mafs von Kenntnissen im Rechnen ihren Kindern durch Privatlehrer mitteilen, und »mit der Zeit wurde es üblich, dafs erfahrene Männer sich in einer gröfseren Stadt niederliefsen und eine private Schule errichteten«. Aus dem Jahre 1483 stammt das erste deutsch geschriebene Rechenbuch von Heinrich Petzensteiner, und mit dem Jahre 1500 beginnt die Zahl der Rechenbücher sich zu vervielfältigen. Die deutschen Rechenmeister lehrten das mechanische Rechnen, das Rechnen auf der Linie an einer Art Rechenmaschine und das rein intellektuelle Rechnen, das Rechnen mit der Feder, das dem Geiste nach durchaus das Rechnen der Gegenwart ist. Auf die Einprägung des Einmaleins wurde ein Hauptgewicht gelegt. Die einfache und zusammengesetzte Regel de tri betrieb man völlig mechanisch. Das »Progredieren und Radizieren gehörte während des ganzen 16. Jahrhunderts in den Kreis des elementaren Rechnens, aber die Dezimalbrüche blieben noch den Astronomen überlassen. Die Regeln pflanzten sich in starren, zunftmäfsigen Formen vom Lehrer auf die Schüler fort, ohne dafs der Verstand dabei mehr als eine untergeordnete Rolle zu spielen gehabt hätte (Günther a. a. O. S. 292—324).

Ein wesentlicher Fortschritt der geometrischen Durchschnittsbildung wurde durch Gerbert eingeleitet. Sein in den Jahren 981—983 zu Papier gebrachter Lehrbegriff der Geometrie blieb bis zur Wiederauferstehung des Euklides jedenfalls das didaktische Normalwerk des Mittelalters. Doch war die Anzahl jener Kloster- und Stiftsschulen, deren Scholaster den gesamten Wissensinhalt der Gerbertschen Geometrie in den Unterricht überführten, gewifs keine grofse (Günther a. a. O. S. 117 bis 120). Der Ruhm, das Auflösen mathematischer Aufgaben zuerst in seiner ganzen Bedeutung erkannt und gewürdigt zu haben, gebührt Regiomontan. In seinem Briefwechsel mit drei gleichgesinnten Freunden ist eine Fülle reichster Anregung nach dieser Seite hin niedergelegt und finden sich planimetrische Konstruktionsaufgaben, die noch heute zum eisernen Bestand jedes Beispielbuchs gehören (z. B. △ aus $a+b+c$, α, ϑ; aus a, h_a, $b:c$; $a-b$, h_c, s_a-s_b). Der ebenen und sphärischen Trigonometrie erteilte er eine Form, an welcher die 2 Jahrhunderte bis zu Euler nichts zu ändern fanden (Günther a. a. O. S. 243 bis 246), Ende des 15. Jahrhunderts brachte Ratdolt den Druck mathematischer — insonderheit geometrischer — Schriften auf eine bis dahin nicht erreichte Höhe, »ja man kann ihn recht eigentlich als den Vater der Kunst, Figuren in den Text zu drucken, bezeichnen« (Günther S. 278). Der Hauptteil des Volkes mufste sich aber die zum Betriebe gewisser Geschäftszweige unentbehrliche Bildung aus eigener Initiative erwerben. Hierher gehört die Visierkunst der Aichmeister, wie sie jedes gröfsere Gemeinwesen besafs, das Gewerbe der Mechaniker und Kunstschlosser, der Büchsenmacher, der Feldmesser, die Kunst des Malers, die Baukunst, an deren Jünger das allmähliche Auftreten des Spitzbogenstils vom 13. Jahrhundert an höhere Anforderungen stellte. »Die Bauhütte war der Ort, in welcher junge Adspiranten des Handwerks von Meister und Polier mit den geometrischen Regeln bekannt gemacht wurden, die ihnen zur Erlangung höherer Kunstfertigkeit unentbehrlich und irgendwo anders nicht zu lernen waren. Die regulären Vielecke waren den Gotikern genau bekannt. Der erste gedruckte Lehrbegriff der Geometrie in deutscher Sprache gehört noch dem 15. Jahrhundert an; es ist die »Geometrie deutsch«, eine anonym erschienene kleine Quartschrift in 6 Blättern. Neben den Interessen des Steinmetzgewerks finden darin auch diejenigen der »Plattner« oder Harnischmacher Berücksichtigung. »In Dürers Anleitung zur Geometrie (zum ersten Male 1525 gedruckt, erblicken wir

die Krönung des wissenschaftlichen Gebäudes, welches im 14. und 15. Jahrhundert von den Praktikern des Bau- und Kunsthandwerks aufgeführt war« (Günther a. a. O. S. 327—361).

Einen Wendepunkt in der Geschichte des mathematischen Unterrichts in Deutschland bezeichnet nach Günther das Jahr 1525 insofern, als es den mathematischen Unterricht auch in der Volksschule inauguriert, in ihm sich die erste urkundlich nachweisbare Bestellung eines eigenen Lehrers für Mathematik an einer deutschen Mittelschule vollzieht (Schöner an das Ägidiengymnasium zu Nürnberg), endlich in ihm das eben erwähnte Lehrbuch Albrecht Dürers erscheint, das wir als konsolidierten Kern einer Jahrhunderte hindurch gepflegten geometrischen Tradition, die neben der gelehrten Fachunterweisung herlief, anzuerkennen haben.

Es wäre jedoch durchaus verkehrt, von hier aus einen plötzlichen oder auch nur allmählich, aber merkbar zunehmenden Aufschwung des mathematischen Unterrichts zu datieren. Die im Laufe des 16. Jahrhunderts erscheinenden Organisationsentwürfe, Schul- und Kirchenordnungen weisen zwar meist der Mathematik eine Stelle im Lehrplan an, aber die Ausführung der Vorschriften wird wohl häufig in den Anfängen stecken geblieben sein. Namentlich die im Anschlufs an die humanistisch-protestantische Reformation des gelehrten Unterrichtswesens entstehenden Gymnasien schenkten der Mathematik nur geringe Aufmerksamkeit.

Mit Nachdruck genannt wird sie dagegen für die im 17. Jahrhundert entstehenden Ritterakademien. Doch hatte auch dies nur einen ganz äufserlichen Grund; das neue Bildungsideal des 17. Jahrhunderts war der vollkommene Hofmann, und dieser mufste neben anderen die Kenntnis der modernen Wissenschaften besitzen, zu welchem nach dem Auftreten eines Copernicus und Galilei, in den Zeiten eines Kepler, Leibniz, Descartes und Newton die Mathematik gehörte; die Anwendungen der Mathematik waren es, was man dabei vorzugsweise im Auge hatte. Ähnliche Bestrebungen zeigen sich während des 18. Jahrhunderts auch an den gelehrten Schulen, wo die »galanten« Disziplinen, Mathematik, Physik usw. zunächst wenigstens in Privatkursen erscheinen. Doch wird von dem Berliner Propst G. J. Reinbeck folgendes Urteil über die Schulen vom Jahre 1740 angeführt: die Rechenkunst wird sehr sparsam getrieben, die Mefskunst ist auf den allermeisten Schulen eine unbekannte Sache (Specht a. a. O. S. 417). Der Rat von Erfurt konnte noch 1722 »das Studium geometricum vor undiensam finden« (W. Hellmann, Über die Anfänge des mathematischen Unterrichts an den Erfurter evangelischen Schulen im 16. und 17. Jahrhundert, Teil II, S. 275. Realsch. Erfurt, vergl. Jb. XI. XII, 3).

Ein wesentlicher Fortschritt trat erst unter der Regierung Friedrich Wilhelm III., zunächst in Preufsen, ein. Nach dem preufsischen Lehrplan von 1816 hat der Gymnasialunterricht 3 Hauptgegenstände: Lateinisch, Griechisch und Mathematik. »Von den Wissenschaften mufs besonders Mathematik hervortreten und ihre Stundenzahl der des Lateinischen und Griechischen auf allen Stufen gleich sein oder doch nahe kommen.« Das beigegebene Schema weist in den beiden oberen Klassen der Mathematik 6 Stunden zu. Vermutlich ist aber diese Ausdehnung des mathematischen Unterrichts nie allgemein durchgeführt worden, schon weil es an den Lehrern dafür fehlen mufste. Nach dem Zirkularreskript von 1837 erhält Mathematik und Rechnen in dem 9jährigen Gymnasialkursus im ganzen 33 Stunden. Die bayerische Schulordnung von 1854 bewilligt für das 8klassige Gymnasium sogar nur 3 Stunden in allen Klassen. Durch die preufsischen Lehrpläne von 1882 erhielt die Mathematik einen propädeutischen Kursus in der Quinta. Die preufsischen Lehrpläne von 1891 bekundeten gegenüber dem Übereifer, der im Anfang unseres Jahrhunderts eine wahre Hochflut von mathematischem Lehrstoff über die Schulen hereinführte, ein weises Mafshalten; nur die für das Gymnasium beliebte Stoffverteilung, welche die Kontinuität des Unterrichts vollkommen zerrifs und das Gehirn des Untersekundaners in ein überfülltes Warenlager verwandelte, das auf baldige Räumung wartet, erfuhr mit Recht fast allgemeine Verurteilung. Die Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preufsen von 1901 be-

seitigten hier durch Entfernung der Trigonometrie und Stereometrie aus der Untersekunda das schlimmste Übel. Gleichwohl dürften sie nicht einmal für die nächste Zukunft eine endgültige Regelung geschaffen haben. Die von der Breslauer Naturforscherversammlung 1904 niedergesetzte Kommission für die Neugestaltung des mathematisch - naturwissenschaftlichen Unterrichts ist auf der Naturforscherversammlung in Meran mit Vorschlägen hervorgetreten, die auch »höheren Orts« nicht unbeachtet bleiben werden, wenn erst genügendes Material über ihre Aufnahme in den Fachkreisen vorliegt. Danach sollen vier Stunden Mathematik bezw. Rechnen gleichförmig durch alle Klassen des Gymnasiums und Real-Gymnasiums als Mindestmaſs gelten, was für das Gymnasium in der Tertia eine Vermehrung, für das Realgymnasium von Untertertia ab eine Verminderung um je eine Wochenstunde bedeutet; für die Oberrealschule wird eine Änderung der Stundenzahl nicht verlangt. Auf die wichtigen Bemerkungen über die Ausnutzung dieser Unterrichtszeiten wird noch hinzuweisen sein.

2. Die Zwecke des mathematischen Unterrichts. Die voranstehende geschichtliche Übersicht hat gezeigt, daſs die Einführung der Mathematik in den Schulunterricht einem gefühlten Bedürfnis der Gesellschaft entgegenkam. Hieraus folgt nicht, daſs die Behandlung des einmal aufgenommenen Unterrichtsgegenstandes nur der Erreichung eines praktischen Zweckes angepaſst worden sei. Die Behauptung und wachsende Bedeutung seiner Stellung im Lehrplan aber gründet sich auf seine Unentbehrlichkeit für das materielle Leben. Mit dem Wechsel der Ansichten über das Unterrichtsziel überhaupt verknüpfte sich ein Wandel der Anschauungen über den Wert der Mathematik für die Schule; Überschätzung und äuſserste Geringschätzung erscheinen gleicherweise auf dem Plan, sobald man den Standpunkt der formalen Bildung einzunehmen begann, aber das Notwendige behauptete sein Recht auch gegenüber den wuchtigsten Angriffen. Es ist demnach nicht die Bekundung eines hohlen Banausentums, sondern Achtung vor der Macht der geschichtlichen Tatsachen, wenn wir bei einer Untersuchung der Ziele des mathematischen Unterrichts von den praktischen ausgehen.

a) Die Mathematik als Hilfswissenschaft. Um aber von vornherein jede Miſsdeutung, denen das Wort »praktisch« wegen seiner häufigen Entgegensetzung zu »ideal« ausgesetzt sein könnte, auszuschlieſsen und um auch dem verschwommenen Gegensatze von formaler und materialer Bildung aus dem Wege zu gehen, benutzen wir bei Aufstellung jener Ziele eine andere Art der Unterscheidung und betrachten erstens die Bedeutung, welche die Mathematik als Hilfswissenschaft hat, zweitens diejenige, die ihr als Lehrgegenstand an sich zukommt. Den Rang einer Hilfswissenschaft nimmt die Mathematik überall da ein, wo ihre Methoden, Mittel und Ergebnisse auf einen, irgendwelchem anderen Gebiete entnommenen Inhalt, der als mathematische Gröſse ausdrückbar ist, angewendet werden, wo sich also das Interesse wesentlich diesem Inhalte zukehrt. Es fragt sich demnach, ob es unter den hierher gehörigen Objekten solche gibt, deren Berücksichtigung sich die Schule, wenn sie ihrer Aufgabe gerecht werden will, Menschen heranzubilden, die als brauchbare Mitglieder der Gesellschaft die Mitarbeit an allen Kulturaufgaben der Gegenwart zu übernehmen oder ihr wenigstens mit teilnehmendem Verständnis zu folgen vermögen, nicht entschlagen darf und vor allem, ob die volle Erreichung ihres Zwecks von der Anwendung der Mathematik auf jene Objekte abhängt. Man braucht diese Frage nur aufzuwerfen, um einer bejahenden Antwort sicher zu sein. Wer ohne Kenntnis des Zählens und Rechnens in die heutigen Verkehrsverhältnisse hineingestellt würde, müſste wie ein verlassenes Wrack auf den Wogen des Lebens umhertreiben, um bald völlig zu zerschellen und zu versinken. Aber auch mit diesen Kenntnissen stellt er noch ein höchst mangelhaft ausgerüstetes Fahrzeug vor, das höchstens zur Küstenschiffahrt bei gutem Wind und Wetter tauglich ist. Die sozialen Probleme, welche jetzt im Vordergrund des Interesses stehen und die Schärfe ihrer Zuspitzung der groben Unwissenheit der groſsen Masse ebenso sehr wie der von vielen sog. Gebildeten verdanken, können nicht durch verschwommene Phra-

sen gelöst werden, und auch der redlichste Wille, das Mögliche zu gewähren und mit dem Erreichbaren sich zu begnügen, tappt ohne Tatkraft im Dunkeln, solange kein sicheres Wissen von dem Möglichen und Erreichbaren vorhanden ist, solange die national-ökonomische Bildung der Mehrzahl der Volksgenossen auf dem bisherigen niedrigen Niveau bleibt. Die Erfüllung des vielfach geäufserten Wunsches, die Sozialpolitik unmittelbar zu einem Unterrichtsgegenstand zu machen, stöfst auf schwere Bedenken. Aber es wäre schon ein grofser Fortschritt und obenein die unerläfsliche Vorbedingung für eine solche Erweiterung des Lehrplans, wenn Zinseszins und Rentenrechnung, die Wahrscheinlichkeitsrechnung und der Funktionsbegriff in seiner einfachsten Gestaltung auch den Volksschulen nicht fremd blieben. An ihre Durchnahme liefse sich eine Besprechung der wichtigsten volkswirtschaftlichen Lehren, soweit es für den angedeuteten Zweck nötig erscheint, in rein sachlicher Weise anknüpfen, während in besonderen für den Gegenstand angesetzten Lektionen der Parteistandpunkt des Lehrenden sich schwerlich ganz in den Hintergrund drängen liefse, und auch abgesehen hiervon der Erfolg von vornherein schon dadurch zweifelhaft werden müfste, dafs man vielfach die Absicht merken und sich dadurch verstimmen lassen würde.

Über die Bedeutung der Naturwissenschaften für das Leben der Gegenwart braucht hier kein Wort verloren zu werden, der Nachweis der Notwendigkeit, den Schüler mit den wesentlichsten Gedanken und Ergebnissen derselben vertraut zu machen, gehört an einen anderen Ort (vergl. die Artikel Chemie, Naturwissenschaft, Physik). An dieser Stelle ist nur hervorzuheben, dafs eine Verzichtleistung der Physik und der Chemie auf die Hilfe der Mathematik einem Selbstmord gleichen und ihre entsprechende schulmäfsige Behandlung den Schüler in den Besitz eines Torso setzen würde, dessen Verweisung unter das alte Gerümpel in der Mehrzahl der Fälle gewifs nur eine Frage der Zeit wäre, an dessen selbständige sachgemäfse Ergänzung sich kaum Einer wagen dürfte. So wertvoll für die Zwecke des Unterrichts in den Naturwissenschaften auch gerade die Art und Weise der Feststellung ihrer Resultate ist, so wenig darf doch darüber die Wichtigkeit dieser Resultate selbst vergessen werden; ein physikalisches oder chemisches Gesetz verdient aber diesen Namen nicht, solange es sich der mathematischen Formulierung entzieht, ganz abgesehen davon, dafs es gerade in dieser Formulierung sich dem Gedächtnisse am leichtesten, sichersten und dauerndsten einprägt. Die mathematische Entwicklung physikalischer Theorien mufs freilich der Hochschule überlassen bleiben, da sie mit den elementaren Mitteln, auf deren Bereitstellung sich die höhere Schule der Natur der Sache nach beschränken mufs, nicht zu beschaffen ist, sie kann es aber auch ohne dafs dem pädagogischen Endzweck des naturwissenschaftlichen Unterrichts irgendwelcher Abbruch geschieht schon deshalb, weil die Theorien sich von jeher als vergänglich erwiesen haben und im Fortschritt der Wissenschaft eine von der anderen abgelöst worden ist, während die ewigen Gesetze der Natur den ruhenden Pol in der Erscheinungen Flucht darstellen.

Die vorstehenden Gedanken haben auch in dem Einzelbericht über den mathematischen Unterricht (F. Klein, Göttingen) der erwähnten Kommission der Naturforscherversammlung deutlichen Ausdruck gefunden. »Unter voller Anerkennung des formalen Bildungswertes der Mathematik mufs auf einseitige und praktisch wertlose Spezialkenntnisse verzichtet, dagegen die Fähigkeit zur mathematischen Betrachtung und Auffassung der Vorgänge in der Natur und in den menschlichen Lebensverhältnissen geweckt und gekräftigt werden. Demgemäfs stellt die Kommission die Stärkung des räumlichen Anschauungsvermögens und die Erziehung zur Gewohnheit des funktionalen Denkens als wichtigste Aufgabe des Mathematikunterrichts hin. . . . . Als Endziel des mathematischen Unterrichts am Gymnasium ergibt sich . . . vor allem die Einsicht in die Bedeutung der Mathematik für die exakte Naturerkenntnis« (Unterrichtsblätter für Mathematik und Naturwissenschaften XI, Nr. 5, S. 108).

b) Die Mathematik an sich. Dafs die Mathematik auch an sich ein wertvoller Unterrichtsgegenstand sei, ist in neuerer Zeit von einer Richtung, als deren Führer

A. Richter (vergl. die Programm-Abhandlung des Matthias Claudius-Gymnasium in Wandsbeck 1891) betrachtet werden darf, ernstlich bestritten worden. Von der Tatsache ausgehend, dafs die an einem bestimmten Stoffe erworbene »formale Bildung« oder, wie wir deutlicher sagen wollen, die an bestimmten Stoffen gewonnene Übung und Ausbildung der verschiedenen geistigen Fähigkeiten und Tätigkeiten, die Schulung im logischen Denken und der Beherrschung der logischen Operationen, durchans nicht auf beliebige Stoffe übertragbar ist und unter dem Hinzufügen, dafs die der Mathematik nachgerühmte logische Vollkommenheit nur für die Beweise zutreffe, während der mathematische Lehrstoff nicht als ein mustergültiges System hingestellt werden dürfe, gelangt Richter zu dem Schlusse, dafs bei jedem Unterrichtsgegenstande, also auch der Mathematik, nicht das Können, sondern das Wissen der Hauptzweck sei, allerdings nicht ein mit dem mechanischen Gedächtnis aufgespeichertes, sondern die mit vollem Verständnis und regem Interesse nach den Forderungen des erziehenden Unterrichts aufgenommenen Kenntnisse. Dafs die Mathematik als wesentliches Bildungsmittel auf höheren Lehransalten beizubehalten ist, soll sich nach ihm nur aus ihrer Unentbehrlichkeit für die Naturwissenschaften und insbesondere die Physik ergeben.

α) Die Mathematik als angewandte Logik in ihrer Bedeutung für die Selbstkontrollierung des Schülers bei seiner Arbeit. Es mag nun ohne weiteres zugegeben werden, dafs die Begründung des Wertes der Mathematik als Unterrichtsgegenstand durch den Hinweis, dafs sie als kristallisierte Logik das beste Mittel der Erziehung zum folgerichtigen Denken sein müsse, eine verfehlte ist. Sie ist es schon deshalb, weil bekanntlich selbst die gründlichste Bekanntschaft mit den verschiedenen Formen des Urteilens und Schliefsens durchaus nicht vor schiefen Urteilen und falschen Schlufsfolgerungen schützt; denn, wie Becker (Die Mathematik als Lehrgegenstand des Gymnasiums. Eine pädagogische Untersuchung von Joh. Karl Becker, Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1883) treffend bemerkt, entstehen die meisten Irrtümer nicht durch falsche Schlüsse aus richtigen Prämissen, sondern durch richtige Schlüsse aus falschen Prämissen, und demnach ist das Urteil, welches als Prämisse dient und die dazu erforderliche richtige Beobachtung, nicht der Schlufs die Hauptsache bei einer Gedankenverbindung. Nichtsdestoweniger liegt in dem streng logischen Aufbau der mathematischen Beweise doch ein recht wertvolles erziehliches Moment der Mathematik. Nirgends sonst ist es so leicht wie hier, dem Schüler Art, Grund und Folge etwaiger Irrtümer klar zu machen, in keiner anderen Schuldisziplin wird er sich selbst so sicher vor der Begehung von Fehlschlüssen schützen können, da nirgends sonst ihre Aufdeckung in so fest vorgezeichneten Bahnen sich bewegen kann wie hier. Eine sprachliche Aufgabe läfst sich richtig oder fehlerhaft behandeln, eine mathematische darf von einem Schüler, wenigstens in den oberen Klassen, niemals falsch, sie mufs entweder richtig oder gar nicht gelöst werden. So kommt dem Schüler hier die Grenze, aber auch die Weite seines Könnens und seiner Erkenntnis zum vollen Bewufstsein, ein gewifs nicht zu unterschätzender Faktor in der Charakterbildung.

β) Die Mathematik als beweisende Wissenschaft in ihrer Bedeutung für die Ausbildung des kritischen Sinnes. Fast noch wertvoller als durch die Form ihrer Beweise wird die Mathematik für den erziehenden Unterricht durch die unerbittliche Strenge, mit der sie für ihre Lehrsätze überhaupt Beweise fordert. Gerade hierdurch bildet sie im Verein mit der Naturwissenschaft ein einzig in seiner Art dastehendes Bildungsmittel der kritischen Betrachtung all desjenigen, was in den Gesichtskreis eines Menschen kommen kann. Freilich wird eben um dieser Wirkung willen die Mathematik von nicht wenigen gefürchtet und selbst gehafst, auf sie soll wohl auch eigentlich die mifsvergnügte Bezeichnung der Mathematiker als trockener Verstandesmenschen zielen. Es ist der Standpunkt desjenigen, der Ursache hat, der Kritik aus dem Wege zu gehen oder gewöhnt ist, alles kritiklos hinzunehmen. Eine gesunde Kritik ist kein pietätloses Nörgeln, sondern eine objektive Prüfung, die bei der Verfolgung des Unwahren und Schlechten bis in seine äufsersten Schlupf-

winkel notwendig auf die vorher verborgenen Quellen des Wahren und Guten stofsen mufs. Man hat unser Zeitalter oft ein kritisches genannt; in diesem Sinne kommt ihm der Name aber sicherlich nicht zu. Erst wenn sich der breitesten Schichten des Volkes ein freier kritischer Sinn bemächtigt haben wird, erst dann, wenn jeder es für seine Pflicht hält, auch nach den Beweisen für solche Behauptungen zu fragen, die ihm gefallen und die er deswegen gern ohne tiefere Prüfung als richtig gelten lassen möchte, erst dann wird mit Aussicht auf Erfolg an die Lösung des sozialen Problems gegangen werden können. Wir sehen, dafs die Mathematik im Schulunterricht sehr wohl geeignet ist ethischen Zwecken zu dienen, ein Gesichtspunkt, der übrigens auch schon mehrfach auf Direktoren-Konferenzen hervorgehoben wurde, so in Posen 1882, in Westfalen 1885, wo es heifst: »Kein anderer Unterrichtsgegenstand ist so im stande, die schwanke Unsicherheit der Jugend zu festigen, indem er zwingt, streng bewufst das zu erreichende Ziel im Auge zu behalten, indem er die Möglichkeit lehrt, von einem gefundenen festen Punkte mit absoluter Sicherheit einen neuen Schritt zu tun, indem er so zur Selbstgewifsheit erzieht« (S. 38) und in Ost- und Westpreufsen 1889, wo nach dieser Seite hin die Erweckung des Sinnes für Wahrheit und Recht, die Stärkung der moralischen Kraft und Anregung des Schülers zu wissenschaftlicher Selbsttätigkeit hervorgehoben werden (S. 108. 109). Mehr an die ethische Wirkung der Mathematik durch das Medium der Naturwissenschaft und Soziologie scheint Göring gedacht zu haben, der in seiner 21. These zur 8. der Fragen für die Berliner Schulkonferenz (Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, Berlin 1891, W. Hertz, S. 48) sagt: »Rechnen und später Mathematik sind auf das Wort der Schrift zu beziehen: ‚Alles ist nach Mafs, Zahl und Gewicht geordnet.' Aus diesen Fächern wird der Beweis erbracht, dafs es objektive Wahrheit gibt, dafs mithin auch die Gesetze der Sittlichkeit absolute Richtigkeit haben. Hierdurch wird durch Verstandestätigkeit der religiös-sittliche Sinn gefestigt.« Doch gestattet die Allgemeinheit und Unbestimmtheit dieser Sätze und ihre theologische Färbung keine sichere Entscheidung über ihre eigentliche Meinung.

γ) Das Aufgabenmaterial der Mathematik als Mittel der Erziehung zur wissenschaftlichen Selbsttätigkeit. Die »methodischen Bemerkungen« der neusten preufsischen Lehrpläne von 1901 beginnen mit dem Satze: »Für die höheren Lehranstalten besteht die wichtigste Aufgabe des mathematischen Unterrichts in einer Schulung des Geistes, welche die Schüler befähigt, die erworbenen Anschauungen und Kenntnisse in selbständiger Arbeit richtig anzuwenden.« Eine hervorragende Bedeutung im mathematischen Unterrichte haben nach dieser Seite hin die Übungsaufgaben, namentlich die Konstruktionsaufgaben in der Geometrie und die eingekleideten oder Text-Gleichungen in der Arithmetik. Äufserlich demselben Zwecke dienstbar wie die Exerzitien und Extemporalien in den fremden Sprachen, die Aufsätze im Deutschen, nämlich der Einübung und Befestigung des eigentlichen Wissensstoffes, der Verwandlung des Wissens in ein Können, unterscheiden sich namentlich die Konstruktionsaufgaben von jenen sehr wesentlich dadurch, dafs ihre Lösung nicht nur Anforderungen an das Gedächtnis und den Verstand stellt, sondern auch eine starke Anspannung der Phantasie, dieses Urquells alles freien wissenschaftlichen und künstlerischen Schaffens, verlangt. Die erfolgreiche Beschäftigung mit ihnen ist ein vorzügliches Mittel zur Hebung des Selbstvertrauens und der Erziehung zum selbständigen Arbeiten. Besonders eignen sich hierzu Gruppen von Aufgaben, deren Bearbeitung dem Schüler das Gefühl einer wertvollen wissenschaftlichen Leistung seinerseits verleiht, wobei natürlich die objektive Berechtigung dieser Empfindung nicht weiter in Frage kommt. Ich selbst erinnere mich noch des grofsen und langdauernden Vergnügens, die mir die Übertragung der Behandlung des Apollonischen Taktionsproblems auf den Raum als Oberprimaner bereitet hat und danke noch heute meinem Lehrer Sagorski für die dazu gegebene Anregung. Auch die Erledigung eines fremdsprachlichen Klassikers in Privatlektüre kann einem Schüler zweifellos hohen Genufs gewähren und seinen Drang nach

freiwilliger Tätigkeit erhöhen und stärken. Aber kaum von einer Neugestaltung des Stoffes, geschweige denn von einem schöpferischen Wirken ist hierbei die Rede; und gerade dieses Schaffen und Schöpfen nur aus des eigenen Geistes Inhalt heraus verleiht dem mathematischen Arbeiten seinen eigentümlichen Reiz und seinen besonderen Wert.

δ) Die Darbietung der Mathematik als System, ein Mittel zur Erzeugung wissenschaftlichen Sinnes. Die angeregte Selbsttätigkeit entbehrt der Leitung, wird leicht zu einem ruhelosen Aufgreifen zusammenhangsloser Aufgaben und führt so zur Zersplitterung und unnützen Vergeudung der Kräfte, wenn sie sich nicht mit wissenschaftlichem Sinn verbindet. Ein solcher kann aber unmöglich bei dem entstehen, der zwar von allen möglichen Zweigen des Wissens einige Elemente, keinen aber in derartiger Abrundung und einem inneren Zusammenhang kennen gelernt hat, dafs der Eindruck einer in sich geschlossenen und in sich ruhenden Totalität erweckt wird, wie bei einem Bau, dem kein Stein entnommen werden darf ohne den Eindruck des ganzen zu stören, ja vielleicht gar das Ganze zum Wanken und Stürzen zu bringen. Unter allen Lehrfächern kann nur die Schulmathematik in Gestalt eines Systems dem Schüler entgegengebracht werden. Überall sonst werden und müssen ihm Aggregate dargeboten werden, auch in der Physik, für die selbst ein Kant vergeblich in dem berühmten nachgelassenen Manuskripte eine Systematik aufzustellen suchte. In erster Linie ist es die Arithmetik, welcher der gerühmte Vorzug eignet. »Die sieben Rechnungsarten und der mit ihnen entstehende und durch sie sich allmählich erweiternde Zahlbegriff, der Zahlkörper der komplexen Zahlen, für den dieselben Rechnungsregeln gültig bleiben, und der langsam sich entwickelnde Funktionsbegriff, der weittragendste und umfassendste aller mathematischen Begriffe, bilden ein in sich geschlossenes Ganze von so festgefügter Gliederung und so innerer Notwendigkeit, dafs sich der ganze Vorgang mit elementarer Gewalt abrollt, sowie nur der richtige Ausgangspunkt, der Einblick in den Zählprozefs ausgelöst ist. Die elementare Arithmetik vom Zählen an bis zum Binom mit beliebigen Exponenten inkl. ist das einzige Beispiel einer in sich abgeschlossenen Wissenschaft, welches der Schule zugänglich ist; nur Unwissenheit kann es ihr vorenthalten.« (Baumeister, Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen, 4. Bd. IX, 52). Bis zu einem gewissen Grade läfst sich aber auch auf dem von Steiner gewiesenen Wege der Geometrie systematischer Zusammenhang und systematische Vollständigkeit geben, und nur dem, der sich durch starres Festhalten an der Euklidischen Geometrie selbst eine Binde vor die Augen legt, kann dies entgehen (vergl. hierüber Joh. Karl Becker, Die Mathematik als Lehrgegenstand des Gymnasiums). Es mufs als ein pädagogischer Mifsgriff schwerster Art gebrandmarkt werden, wenn die Vorkämpfer der Richterschen Richtung zu Gunsten ihres Parteischiboleths den vorhandenen und möglichen inneren Zusammenhang unbeachtet lassen wollen; Richter selbst ist übrigens von ihm freizusprechen, da er zwar die Auswahl des mathematischen Lehrstoffs mit Rücksicht auf seine Verwendung für die Naturerklärung verlangt, aber unter Innehaltung wissenschaftlicher Abrundung. Im Begriff einer Hilfswissenschaft ist ja schon der ihrer Selbständigkeit enthalten und diese dem Schüler gegenüber preisgeben heifst in seinen Augen, sie zu einem Nebenfach herabwürdigen, das als solches zu behandeln er sich schwerlich entgehen lassen wird.

ε) Die Bedeutung der Mathematik für die ästhetische Bildung. Dafs die schöpferische Tätigkeit und das freie, wenn auch nicht willkürliche Walten der Einbildungskraft beim mathematischen Arbeiten eine nahe Verwandtschaft mit der Art und Weise des künstlerischen Schaffens hat, ist vielfach betont worden, und einst gewann in Albrecht Dürer jene enge Beziehung körperlichen Ausdruck. In schwungvollen Worten feiert Schellbach diese Seite unseres Gegenstandes: »In der reinen Mathematik hat sich der Gedanke eine Welt erschaffen, ebenso reich und mannigfaltig an Formen und Gestalten, als sich die Fülle der Natur uns offenbart. Der ätherische Leib dieser Gedankenwelt ist die Formel, in ihr hat sich der mathematische Gedanke

verkörpert, wie in der Farbe und dem Marmor der Gedanke des bildenden Künstlers« (Über die Zukunft der Mathematik an unseren Gymnasien, Berlin, Reimer, 1887). Zweiffellos vermag der mathematische Unterricht aber auch unmittelbar zur Bildung, Vertiefung und Verfeinerung des ästhetischen Empfindens und Geniefsens beizutragen. Das Bemühen, der Lösung einer Aufgabe, einem Beweise eine möglichst »elegante« Form zu geben, beweist einen veredelten Geschmack, dem diejenige Darstellung eines Gegenstandes, die Verwirklichung einer Sache als die wohlgefälligste erscheint, welche ihrer inneren Natur am angemessensten ist. Von dem Beitrag, den die Geometrie zur Ausgestaltung der Raumanschauung liefert, wird zwar ein unmittelbarer Einflufs auf das ästhetische Empfinden nicht zu erwarten sein, — wenigstens beweist die Erfahrung, dafs der Sinn für Formenschönheit nicht notwendig an den Besitz geometrischer Kenntnisse geknüpft ist, — die Auffassung und Nachbildung der Gestalten, die Möglichkeit der Mitteilung und des Unterrichts hierin wird aber durch ihn zweifellos ermöglicht, gefördert und erleichtert, und zwar um so mehr, in je engere Verbindung er mit dem Zeichenunterrichte tritt.

3. Methodik. Von den Zwecken des mathematischen Unterrichts hängt sein Umfang und die Art seiner Erteilung ab. Sie wird im ganzen zutreffend durch die Schlagworte charakterisiert: genetisches System, analytische Beweisführung, heuristisches Lehrverfahren (Jahrb. IX. XII, 8). Das Nähere darüber findet sich in den besonderen Artikeln über Arithmetik, Geometrie und Trigonometrie, hier genügt die Angabe der allgemeinsten Gesichtspunkte. Für ihre Aufstellung kommt die Mathematik als Hilfswissenschaft kaum in Betracht, da sie in ihrer Bedeutung an sich für die Schule überall umfassendere Anforderungen macht als jene.

a) Genetischer Aufbau des Systems. Am weitesten reichen und am wichtigsten sind die Folgerungen aus der Forderung, die Mathematik dem Schüler möglichst als System entgegenzubringen. Hieraus ergibt sich zunächst die Notwendigkeit, alle die Sätze im Unterricht zu behandeln und dem Gedächtnis einzuprägen, die als wesentliche Bestandteile des Systems anzusehen sind und zwar zunächst jedenfalls nur diese, damit nicht durch störendes Beiwerk die Übersicht über das Ganze beeinträchtigt oder gar unnötige Überbürdung herbeigeführt wird. Das dauernde Behalten aller Beweise ist für die Erreichung des Zwecks überflüssig und darum nicht zu verlangen, doch müssen sie natürlich derartig zum Verständnis eines jeden Schülers gebracht worden sein, dafs er sie sich mit Hilfe seines Lehrbuchs oder eigener Aufzeichnungen wiederherstellen kann. Von gröfster Wichtigkeit ist die Verbindung der Sätze unter sich, ein genetischer Aufbau daher durchaus zu fordern. Auf die Fähigkeit diesen wiederzugeben wird bei den unentbehrlichen Wiederholungen besonderes Gewicht zu legen sein. Nebenbei mögen sie dazu dienen, Sätze anzugliedern, die in das Gefüge nicht unbedingt hineingehören, aber wegen ihrer Verwendbarkeit in den Wissenschaften, für welche die Mathematik Hilfswissenschaft ist, von besonderem Interesse scheinen. Sätze dagegen, die nur zur Bereicherung des Aufgabenmaterials dienen, sind als Ballast auszuschliefsen.

b) Das Beweisverfahren. Eine der Hauptschwierigkeiten im mathematischen Anfangsunterricht besteht darin, den Schüler von der Notwendigkeit eines Beweises für die aufgestellten Behauptungen zu überzeugen. Gerade darauf, dafs die Neigung der Autorität von Lehrer und Lehrbuch oder der vermeintlichen Evidenz des zu Beweisenden gegenüber auf eigene geistige Anstrengung zu verzichten, so grofs ist, beruht ja, wie wir sahen, wesentlich mit die Bedeutung der Mathematik als Erziehungsmittel. Jener bequemen Neigung mufs natürlich schon im Rechenunterrichte entgegengearbeitet werden; wenn dies geschieht, so wird durch die lange Dauer ihrer Einwirkung und die von den Naturwissenschaften nicht in gleichem Mafse zu erreichende Strenge ihrer Deduktionen die Mathematik bei der hier in Frage stehenden Bildung des Willens der weit später einsetzenden Physik und Chemie (die Biologie kommt nicht in Betracht, da sie, wenigstens auf der Schule, im allgemeinen nur tatsächliche Beziehungen mitteilt, ohne sie kausal zu verknüpfen) trotz des Vorzugs,

den diese durch die Sinnenfälligkeit ihrer Herleitungen haben, doch weitaus den Rang ablaufen. Es mufs übrigens hervorgehoben werden, dafs gerade das genetische Verfahren die Frage nach dem Warum eigentlich beantwortet ohne sie aufzuwerfen; der Gefahr, die hierdurch dem Erfolge des Unterrichts in der an dieser Stelle in Betracht gezogenen Richtung erwächst, kann der Lehrer nur dadurch vorbeugen, dafs er am Schlusse einer Entwicklung den Blick der Schüler rückwärts auf den durchlaufenen Weg lenkt, das auseinander Abgeleitete und dadurch miteinander eng Verknüpfte in kleine Abschnitte zerlegt, die Hauptsätze aussondert und in dieser Besonderung nochmals mit ihrer Begründung versieht oder versehen läfst. Nur so auch wird der Schüler am Schlusse jeder Unterrichtsstunde genau angeben können, was er neu gelernt hat, und dafs er dies vermag, ist bekanntlich eine der Grundbedingungen jedes Unterrichtserfolges. — Dafs auch nach einem gut geleiteten Rechenunterricht die arithmetischen und geometrischen Beweise dem Schüler zunächst so wenig munden wollen, liegt selbstverständlich zum grofsen Teile an der völlig neuen Form der Darstellung, bei der die Verwendung der Buchstaben für die Begriffe und Anschauungen und ihre Verknüpfung durch das Gleichheitszeichen zu Sätzen den Unerfahrenen zwischen Scylla und Charybdis bringen; vielleicht ist es ratsam zur Vermeidung dieser Klippen anfänglich jeden Beweis erst in der gewöhnlichen Schreibweise zu geben und ihn dann in die Stenographie der Mathematik zu übertragen.

Dagegen mufs vor einer zu ausgiebigen Verweisung auf die Anschauung, die zwar die Grundlage der Geometrie bildet, eben darum aber auch nur bei ihrer Grundlegung in Betracht kommen kann, entschieden gewarnt werden; die unausbleibliche spätere Folge sind Oberflächlichkeit und Irrtümer. In der Arithmetik wird bisweilen ein fast noch gefährlicherer Mifsbrauch mit der Versinnlichung der abstrakten arithmetischen Operationen getrieben und z. B. durch Exemplifikation auf irgend welche Verhältnisse des gewöhnlichen Lebens gar »bewiesen,« dafs $(-a) \cdot (-b) = +ab$ ist. Ich habe gelegentlich bei einem solchen Zauberer den hierauf bezüglichen Teil seines Hexeneinmaleins zu erfahren gesucht, leider war dasselbe so verwickelt, dafs er es »selbst augenblicklich nicht zusammenbringen konnte«. Das genügt wohl zur Kennzeichnung, in der selbstverständlich keine Brandmarkung eines Verfahrens liegen soll, das sich darauf beschränkt, Beispiele zur Veranschaulichung schwieriger Begriffe wie der negativen Zahl aus der Erfahrung des Schülers heranzuziehen.

Kostet es schon Mühe, die Schüler von der Notwendigkeit eines Beweises für aufgestellte Behauptungen anscheinend selbstverständlicher Art wie $ab = ba$ zu überzeugen, so natürlich noch ungleich mehr, ihnen die Kunst des Beweisens beizubringen, sie zu lehren, wie ein Beweis zu ordnen und zu gestalten ist. Nur unermüdliche Anwendung der heuristischen Methode (vergl. Art. Geometrie) kann hier zum Ziele führen, und doch wird sie nicht davor schützen, dafs gerade die fleifsigsten Schüler, namentlich in der Geometrie, durch Auswendiglernen des Beweises ihrer Pflicht vollauf genügt zu haben glauben. Veränderung von Lage und Gestalt der Figuren und der in der Behauptung auftretenden Stücke, sowie der Bezeichnungen mufs solche mechanische Aneignung aufdecken, zu Fall bringen und so zu ihrer allmählichen Beseitigung beitragen. Geringer sind die Schwierigkeiten in der Arithmetik, da ihre Beweise bis auf wenige Ausnahmen sich unter dieselbe Schablone bringen lassen: Umformung der Behauptung mit Hilfe der Definitionsgleichung der in Betracht kommenden Rechenoperation in eine identische Gleichung. In der Geometrie ist die Zahl der häufiger auftretenden Schlufsformen zwar auch nur gering und leicht zu merken, aber es gibt keinen Schematismus ihrer Verbindung zu einer Kette, der Blick mufs immer wieder auf die Behauptung gerichtet und aus der Mannigfaltigkeit der an der Figur auftretenden Beziehungen das zur Begründung von jener dienliche herausgefunden werden. Mit Strenge ist anfänglich die Angabe der Begründung für jeden Satz des Beweises zu verlangen, nur dadurch läfst sich die Selbstkontrollierung des Schülers einigermafsen sichern. Die verschiedenen Formen des Beweisverfahrens bedürfen hier keiner

weiteren Besprechung, Angaben über ihre Verwertung finden sich im Artikel Geometrie.

c) Die Aufgaben. Sollen die in Schule und Haus zu behandelnden mathematischen Aufgaben das leisten, was sie leisten können, so müssen sie zunächst in formaler Beziehung zwei Bedingungen genügen, sie dürfen nicht zu schwer sein und nicht zu umfängliche und umständliche Rechnungen erfordern. »Aufgaben, welche nur durch einen besonderen Kunstgriff oder durch zufällige Kombination von Sätzen gelöst werden können, sind demnach nicht zur Bearbeitung zu stellen. Die Aufgaben sollen sich im allgemeinen an den durchgenommenen Stoff anschliefsen, müssen aber stets auch die eigene Tätigkeit des Schülers in Anspruch nehmen. Auf der obersten Stufe sind auch Aufgaben zu stellen, welche ohne alle Verbindung mit dem augenblicklich durchgenommenen Lehrstoff sind; doch müssen auch diese der Kraft der Schüler angemessen sein und nur Bekanntes zur Lösung erfordern. Solche Aufgaben sind zu bevorzugen, welche sich auf verschiedene Arten lösen lassen (etwa durch Geometrie, Arithmetik oder Trigonometrie).« (Verhandlungen der 12. Direktoren-Versammlung in den Provinzen Ost- und Westpreufsen 1889, S. 235 und 236). Eine methodische Unterweisung der Schüler über die Art, wie sie die Aufgaben anzufassen haben, ist natürlich unerläfslich; das Nähere ist a. a. O. angegeben (vergl. die Art. Arithmetik und Geometrie). In materialer Hinsicht wird man, sobald der Standpunkt des Wissens der Schüler es erlaubt, Aufgaben stellen, welche die Bedeutung der Mathematik als Hilfswissenschaft der Naturwissenschaft und für das praktische Leben in helles Licht setzen. Die Möglichkeit hierzu liegt namentlich in der Algebra und Trigonometrie vor: die planimetrischen Konstruktionsaufgaben dienen mehr der Verknüpfung der im Unterrichte gewonnenen Kenntnisse und dem Ausbau des Systems; »in der Stereometrie sind solche Konstruktionen oder Rechenaufgaben zu wählen, welche besonders geeignet sind, die Vorstellungskraft der Schüler zu üben.« Zur Unterweisung in der Lösung von Aufgaben wird ihrer Behandlung im Unterricht ein breiter Raum einzuräumen sein, auf häusliche Arbeit kann aber nicht verzichtet werden, denn erst bei ihr wird sich der Schüler vollbewufst werden, wie weit seine Selbständigkeit geht und auch nur bei ihr läfst sich auf die äufsere Form der Darstellung die volle Sorgfalt verwenden, die im Interesse der Erziehung zu Sauberkeit und Ordnung wünschenswert ist. Der Lehrer wird bei der Durchsicht diesem so wesentlichen »Äufserlichen« seine besondere Beachtung zu schenken haben und insbesondere im sprachlichen Ausdruck ein recht ergiebiges Feld für seine verbessernde und zurechtrückende Tätigkeit finden. Wie jeder Unterricht mufs auch der mathematische zugleich deutscher Unterricht sein. Die Schärfe und Bestimmtheit der mathematischen Begriffe mufs ihren adäquaten Ausdruck in der Sprache finden, das Phrasentum, welches sich in Aufsätzen so gern breit macht, wird hier unerbittlich verbannt, in keinem anderen Unterrichtsgegenstand läfst sich der Schüler so leicht zur klaren, angemessenen und jedes überflüssigen Wortes sich entschlagenden Wiedergabe seiner Gedanken anleiten wie in der Mathematik. — Über den Wert der Klassenarbeiten sind die Ansichten sehr geteilt. M. Simon erklärt sie in seinem bereits angeführten Artikel in dem Baumeisterschen Handbuch »bis zur Untersekunda inkl. geradezu für schädlich, besonders wenn nur vier oder gar nur drei Wochenstunden zur Verfügung stehen, und man daher nur selten schreiben lassen kann. Sie stören den ruhigen Fortgang des Unterrichts, regen den Schüler auf, und geben häufig ein falsches Urteil; es genügt oft eine einzige kleine Andeutung, ein einziger Blick, um die Lösung zu erhaschen; und es liegt eine aufserordentliche Versuchung zum Betrug für die Schüler vor« (a. a. O. IX, 109). Dagegen heifst es in den Verhandlungen der Direktoren-Konferenz 1889 (a. a. O. S. 177): »Die schriftlichen Klassenarbeiten sollen die Schüler an schnelles, sicheres, selbständiges Arbeiten innerhalb einer gewissen Zeit gewöhnen und dem Lehrer die Selbstkritik erleichtern.« Mir scheint es, dafs durch die Extemporalien besonders auch die Selbstkritik des Schülers gefördert wird, und solange sie in den sprachlichen

Fächern als die eigentlichen Prüfsteine des Wissens angesehen werden, ist schon aus praktischen Gründen ihre Beibehaltung auch in der Mathematik auf allen Unterrichtsstufen wünschenswert. Übung macht den Meister; der Prüfungsarbeit im Abiturientenexamen läfst sich doch nicht aus dem Wege gehen und ruhiges Arbeiten in einer bemessenen Frist will gelernt sein. Bei den mathematischen Klassenarbeiten wird es namentlich auch darauf ankommen, die Schüler daran zu gewöhnen, dafs sie zuerst die Aufgaben bearbeiten, deren Lösung sie sich von vornherein zutrauen und dafs sie sich nicht etwa in eine Aufgabe verbeifsen. Überfüllte Klassen und Unmöglichkeit einer genauen Aufsicht können freilich gerade in der Mathematik den Wert einer guten schriftlichen Leistung in recht zweifelhaftem Lichte erscheinen lassen. Aber in solchen Cöten wird überhaupt jeder Unterrichtserfolg in Frage gestellt. Andrerseits besitzt der Lehrer an einer genauen Kenntnis seines Schülermaterials, die er sich doch unter allen Umständen zu erwerben suchen mufs, hinreichenden Schutz gegenüber versuchten Täuschungen. Übrigens werden diese an sich um so weniger zu befürchten sein, je sorgfältiger jede Klassenarbeit vorbereitet ist und je mehr man darauf bedacht ist, besondere Schwierigkeiten in den Aufgaben zu vermeiden. Eine Selbsttäuschung in dieser Beziehung ist freilich nie ausgeschlossen, aber darin liegt eben der Wert der Unterrichtserfahrung, der weder durch pädagogische noch durch Fachkenntnisse aufgewogen werden kann, dafs ihre Wahrscheinlichkeit durch solche Erfahrung sich immer mehr der Null nähert. Etwa von Untersekunda ab zwei Stunden, von Obersekunda an drei bis vier Stunden für die Anfertigung der Klassenarbeiten zu gewähren, ist entschieden sehr zu empfehlen; wenn irgend möglich, sind wenigstens in der obersten Klasse dann die Schüler auch so zu setzen und mit den Formen zu umgeben, die in der Abgangsprüfung üblich sind. Bei reichlich zugemessener Zeit ist dann aber auch mit Strenge tadellose Schrift, Sauberkeit in der Zeichnung der Figuren und Korrektheit des Ausdruckes zu verlangen, Eigenschaften, die durch häufigen Zwang zu hastigem Arbeiten in kurzen Fristen bekanntlich geradezu vernichtet werden.

d) Die Behandlung zurückgebliebener Schüler. Trotz des besten Unterrichts werden sich immer einzelne Schüler finden, deren Leistungen hinter den Anforderungen mehr oder weniger zurückbleiben. Selbst bei gröfster Klarheit des Lehrers und angespanntester Aufmerksamkeit des Schülers ist auf völliges Verständnis nicht immer mit absoluter Sicherheit zu rechnen, und der Mangel desselben tritt nicht stets sofort deutlich hervor. Nicht als ob zur Aneignung der elementaren mathematischen Kenntnisse eine besondere Fähigkeit gehörte — dieses Märchen ist hoffentlich für immer beseitigt — aber es genügt hier nicht, wenn der Schüler die einzelnen Sätze ihrem Sinne nach und ihren logischen Zusammenhang untereinander richtig erfafst, so wenig wie ein Reisender, der eine Gebirgsbahn befährt und genau Zahl und Länge der durchfahrenen Tunnels und Viadukte, Stärke der Steigung und Krümmung der Kurven beobachtet und gemerkt hat, daraus allein einen Einblick in die Notwendigkeit gerade dieser Art der Anlage gewinnen kann; das ist vielmehr erst möglich, wenn er auf dem Gipfel des Berges angelangt von einem günstigen Standpunkte aus wie mit einem Blick Berg und Bahn zu überschauen vermag. Nicht immer findet sich dieser Standpunkt, nicht immer kommt dem Schüler der erhellende göttliche Funke, der ihm blitzartig das eigentliche Warum einer durchlaufenen Entwicklung aufdeckt. Nach dem Grundsatze »principiis obsta« sind die Knaben vor allem zur rückhaltlosen Meldung zu veranlassen, wenn sie sich über irgend etwas unklar fühlen; dabei ist zu berücksichtigen, dafs ihnen eine solche Unklarheit häufig erst bei der häuslichen Wiederholung für die nächste Stunde zum Bewufstsein kommen wird, wenn ihnen der oft faszinierende Einflufs des Lehrers in die Ferne gerückt ist. Mit Geduld mufs man sie unter besonderer Berücksichtigung der bezeichneten dunklen Punkte den Gedankengang noch einmal durchlaufen lassen, nötigenfalls, wenn die Unterrichtsstunde hierfür als zu kostbar erscheint, in einer besonders dafür angesetzten Zeit. Auf diese Weise wird sich bei

mäfsig besetzten Klassen und unter der Voraussetzung, dafs der mathematische Unterricht für längere Frist in derselben Hand geblieben ist, ein dauerndes Zurückbleiben von Schülern ohne ihr eigenes Verschulden, von längerer Krankheit und dergl. abgesehen, verhüten lassen. Die Folgen von Krankheit, ungünstigen häuslichen Verhältnissen, besonders schwacher Begabung, Trägheit, Fehlern im Anfangsunterricht werden den Lehrer aber doch häufig genug in Berührung mit Schülern bringen, mit denen nichts anzufangen ist. Der Grundsatz, sich in der Stunde vorzugsweise mit den schwachen Schülern zu beschäftigen, enthält bei ausgedehnter Anwendung eine Versündigung gegen die besseren. Da bleibt zunächst nur das leidige Auskunftsmittel des Privatunterrichts übrig. Er würde selbstverständlich am vorteilhaftesten immer von dem Lehrer gegeben werden können, der den betreffenden Klassenunterricht erteilt. Da die Rücksicht auf die menschliche Schwäche dies verbietet, gerät er oft in völlig ungeeignete Hände und richtet mehr Schaden als Nutzen an; Aufgabe des Direktors ist es, die Eltern vor Mifsgriffen möglichst zu bewahren. Schliefslich mufs die grofse Inventuraufnahme der Versetzung die Ausmerzung des völlig unbrauchbaren Materials bewirken. Nicht besser läfst sich die grofse Veränderung, deren die Stellung der Mathematik im Unterrichtsplan der höheren Schulen in den letzten zwanzig bis dreifsig Jahren teilhaftig geworden ist, bezeichnen als durch den Hinweis auf ihre offizielle Kennzeichnung in den methodischen Bemerkungen der preufsischen Lehrpläne von 1901 zum mathematischen Unterrichte auf dem Gymnasium in den Worten: »Da die Schwierigkeit, welche der mathematische Unterricht in den oberen Klassen zuweilen macht, erfahrungsmäfsig fast ausnahmslos auf Lücken in den Grundlagen beruht, so ist auf die Einprägung dieser Grundlagen im Anfangsunterricht die nötige Zeit und Sorgfalt zu verwenden. Dabei empfiehlt es sich, an den einzelnen Anstalten den unentbehrlichen Gedächtnisstoff besonders der untern und mittlern Stufe festzustellen und durch stete Wiederholungen in den folgenden Klassen zu befestigen. Gewissenhafte Strenge bei der Versetzung bleibt aber auch dann eine dringende Pflicht gegen die Schüler.«

Literatur: Zu der unter den Artikeln Arithmetik und Geometrie angegebenen Literatur ist hier zunächst die in der zweiten Hälfte des vierten Bandes von A. Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. München 1895, C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung veröffentlichte Abhandlung über Rechnen und Mathematik von Prof. Dr. Max Simon und der Artikel über Mathematik von H. Müller im »Handbuch für Lehrer höherer Schulen« B. G. Teubner 1906 hinzuzufügen. Freudig zu begrüfsen ist das Erscheinen der Encyklopädie der Elementar-Mathematik. Ein Handb. für Lehrer u. Studierende. Von H. Weber u. J. Wellstein. Leipzig. Hier wird den Berufsgenossen eine wissenschaftl. Darstellung ihres eigentlichen Lehrgebietes dargeboten. Schliefslich sei hier auf das Organ des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften »Unterrichtsblätter für Mathematik und Naturwissenschaften« herausgeg. von F. Pietzker in Nordhausen, Berlin, hingewiesen, das neben der bekannten von H. Schotten herausgegebenen Hoffmannschen Zeitschrift in die Hand jedes Lehrers der Mathematik und Physik gelangen sollte.

Hamburg. Hans Keferstein.

Mathematischer Unterricht nach dem historisch-genetischen Prinzip

1. Einleitung. 2. Ziel. 3. Verfahren.

1. Einleitung. Nachdem die dänischen Volkshochschulen (S. d. Art. Volkshochschulen) für Erwachsene im Jahre 1878 die »weitergehende Volkshochschule« in Askow gewünscht und erhalten hatten, wurde diese auf einer breiteren humanistischen Basis eingerichtet, und u. a. die reine Mathematik in den Unterricht eingeführt. Anfangs wurde diese nach dem gewöhnlichen fachwissenschaftlichen System betrieben. Als man aber anfing das geschichtliche Moment wie einen roten Faden durch den Unterricht der dänischen Hochschulen durchlaufen zu lassen, wurde natürlich auch nach dem Ursprung der mathematischen Sätze und Methoden gefragt. Unter den dadurch entstandenen Erörterungen zeigte es sich, dafs die Schüler (männliche und weibliche) auf Grund dieses Prinzips leichter und vollkommener die Sätze und ihre Bedeutung auffafsten. Es bildete sich nach und nach ein mathe-

matisches System aus, welches sich der geschichtlichen Entwicklung der Mathematik genau anschlofs. Weil aber ein Lehrbuch bei dem mathematischen Unterricht unentbehrlich ist, erschien erst ein solches als Manuskript; später wurde es als Buch veröffentlicht: Historische Mathematik, von Paul la Cour, Kopenhagen 1888 (2. Auflage 1898) selbstverständlich ganz verschieden von einer »Geschichte der Mathematik«, obschon den Inhalt derselben benutzend.

2. **Ziel**. Die Absicht des historisch-mathematischen Unterrichts ist nicht in erster Linie eine Geschichte der Mathematik mitzuteilen, obschon die Kenntnis der grofsen Denker und ihrer Werke als etwas ziemlich Wertvolles erachtet werden mufs. Vielmehr geht die Absicht dahin, den Stufen zu folgen, welche die Menschheit auf dem Gebiete des abstrakten Denkens durchlaufen hat, und damit den Schülern einen sicheren und schönen Weg in die Gegend der mathematischen Höhenluft zu zeigen. Das Ziel ist, gleiche oder womöglich noch gröfsere Klarheit und Übersicht zu erreichen, als es nach der systematischen Methode gewöhnlich gelingt. Nach dieser fängt man gewöhnlich mit den schwierigsten Sätzen an, die zwar wenig Gehalt, aber einen vollkommenen Formalismus erfordern, den die Schüler noch nicht besitzen, aber durch den Unterricht erreichen sollen. Das Nicht-pädagogische in dem gewöhnlichen Verfahren zeigt sich darin, dafs mehrere Schüler gar nicht, und dafs viele nur durch Auswendiglernen mitkommen können. Der historisch-mathematische Unterricht folgt dagegen einem natürlichen System: System, weil die Menschheit im grofsen und ganzen nicht unsystematisch gedacht hat, und natürlich, weil es dem einzelnen Menschen nicht unnatürlich sein kann, was der Menschheit natürlich gewesen ist. Das Ziel mufs aber auch sein: das zu erreichen, was die Menschheit erreicht hat: die reine Abstraktion und Übersicht. Aber mit derselben anzufangen, erscheint ganz verkehrt.

3. **Verfahren**. Von Herodot und anderen griechischen Geschichtschreibern wird erzählt, dafs die Geometrie in Ägypten ihren Ursprung genommen hat, und zwar von dem Bedürfnis Land zu messen und es mit Steuern zu belegen. Der Name der »Harpedonapten« (Seilspanner) gibt selbst das Verfahren an, wie man ursprünglich (wie heutzutage) eine gerade Linie hervorgebracht und kontrolliert hat.

Ferner wird angegeben, dafs man sich in Ägypten und in China bemüht hat das Feld in Vierecke einzuteilen, dieselbe Form, welche die Kulturvölker ihren Gebäuden zu geben versuchten, während die Rundgebäude im allgemeinen sich nur auf den niedrigen Bildungsstufen erhalten haben. Man versteht die grofsen Unterschiede zwischen der Verwendbarkeit der Vierecke und der des Kreises, wenn man bemerkt, dafs jene sich vielfach mittels gerader Linien in Vierecke von verschiedenen Formen und Dimensionen zerlegen, während der Kreis sich nicht in lauter Kreise (nie gleiche, nie ungleiche) zerteilen läfst. Durch das Viereck allein ist Ordnung und Freiheit zu erreichen.

Wenn nun einmal die Wahl getroffen ist, und wenn man sich die Aufgabe stellt das Areal zu messen, so folgt von selbst, dafs man als Mafs ein Viereck nehmen mufs — das Quadrat. Man zeigt, wie die Arealmessung nicht nötig hat mit dem Arealmafs selbst gemessen zu werden, indem die Zahl durch Rechnung gefunden werden kann, wenn man nur die Länge und Breite des Viereckes mittels des Linienmafses gemessen hat. Dieses wird natürlich mit verschiedenem Linienmafs und Unterabteilungen unter den Schülern geübt, und um hierüber vollkommene Klarheit zu erreichen, wird auch z. B. ein gleichseitiges Dreieck als Mafseinheit gewählt, um ähnliche Figuren zu messen, während man bemerkt, dafs man mittels des Quadrats schwierig Dreiecke und noch schwieriger Kreise und dafs man mittels Dreiecke schwierig Vierecke u. s. f. messen kann.

Das Viereck einmal ausgewählt (aber es ist eine willkürliche, obschon bequeme Wahl) ist dadurch auch festgestellt, welches der rechte oder richtige Winkel sein soll; es handelt sich nur ihn zu zeichnen, zu konstruieren. Diese Tätigkeit ist von den Völkern des Altertums — vom grofsen Ozean bis an das Mittelmeer — mit gewissenhafter oder religiöser Sorgfalt ausgeübt worden; und der Satz, den man dazu benutzte, war derjenige: dafs 3, 4

und 5 ein rechtwinckliges Dreieck bildet. Dieser uralte Satz, welchen man mit göttlicher Verehrung umgab, findet sich zum erstenmal in der chinesischen Schrift »Tsjiu-pi« (vielleicht 1100 v. Chr.) beschrieben und bewiesen, und der Beweis läfst sich sehr wohl — wenn nicht mathematisch formalistisch, so doch völlig einleuchtend — von Anfängern reproduzieren. Weil der Satz derselbe ist, welcher heutzutage von den Gesellen zur Grundlegung der Häuser gebraucht wird, interessiert er besonders und spannt die Aufmerksamkeit um den Beweis zu verstehen und wiederzugeben.

Nachdem eine Linie senkrecht auf eine andere gezogen ist, kommt man bei Beobachtung der Sonne und der Sterne, in welcher Beziehung die Völker des Altertums sich ausgezeichnet haben, an die Aufgabe: eine andere Richtung einer Linie feststellen zu können. Man wird mit dem Gnomon der Chaldäer bekannt, sieht aber ein, dafs man mittels diesem zwar eine Richtung angeben kann, aber kein eigentliches Mafs erhält. Man reicht dadurch an das eigentümliche Verfahren der Chaldäer, den Winkel durch einen Teil des Kreises zu messen und zwar so, dafs man den Kreis in 360 gleiche Stücke teilt (von denen die Sonne täglich ein Stück zurücklegt). Man versteht und man schätzt die Tragweite von dieser wichtigen Erfindung, die wir trotz der nicht sehr bequemen Zahl (360) bis jetzt brauchen. Man versteht auf diesem Weg besser, dafs 1 Grad, ein Bruch ($\frac{1}{360}$) von der ganzen Peripherie ist, und dafs der Winkel auch eine reine Zahl oder Bruch von einer ganzen Umdrehung ist, obgleich er nicht auf die gewöhnliche Weise, $\frac{17\frac{1}{4}}{360}$, sondern z. B. 17° 15′, geschrieben wird.

Die hier beispielsweise angegebene Methode, den Anfängern den Begriff des Winkels zu vergegenwärtigen, scheint vielleicht länger oder umständlicher als die gewöhnliche, den Winkel kurz mathematisch zu definieren; aber wenn man nicht die Aufgabe des Unterrichts als beendigt betrachtet, als bis der Schüler die Sache völlig verstanden hat, dürfte dies geschichtliche Verfahren wegen seiner Natürlichkeit das sicherste und kürzeste sein.

Vielleicht wird man sagen, dafs die geschichtliche Methode nicht so exakt wie die systematische ist, weil die letzte nur auf exakten Definitionen basiert ist, und die Tätigkeit definieren zu können, eben ein grofser Vorteil des mathematischen Unterrichts sei. Freilich; aber wenn erst die Sache völlig und klar angeeignet ist, wird nichts hindern, die Schüler sich über die Sache exakt ausdrücken zu lassen, und und es dürfte möglich sein, dafs solche Übungen aus innerem Bewufstsein exakt, aber mit eigenen Wörtern zu definieren nützlicher sein kann, als die Wörter des Buches zu reproduzieren.

Schritt um Schritt ist aber die Fähigkeit der Menschheit abstrahieren und definieren zu können, geschichtlich gewachsen; und auf ähnliche Weise wird sie bei den Schülern wachsen. Nach den Ägyptern folgt die jonische Schule in Milet (Thales), dann die Pythagoräische in Grofsgriechenland, dann die platonische in Athen und endlich die alexandrinische (Euklid). Immer wird die Präzision des Verfahrens höher und höher ausgebildet, aber immer kommt die Präzision als eine natürliche Folge der gestellten Aufgaben, ja, als ein Bedürfnis ebensowohl für die Schüler als für die schöpfenden »Philosophen«.

Die Möglichkeit, den mathematischen Unterricht nach der angedeuteten Weise exakt durchzuführen, wird in dem oben angegebenen Lehrbuch gezeigt. Nur mufs noch darauf aufmerksam gemacht werden, dafs jedesmal, wenn man etwas Schwieriges erreicht, die Geschichte einerseits die Aufgabe klar zu stellen beiträgt und andrerseits die Spannkraft zur Lösung der Aufgabe gewährt, in die Bemühung um ihre Lösung hinein zu gehen; und so kann es gelingen, dafs eine solche Sache (wie das Irrationale oder Incommensurable), die sonst für die Schüler die schwierigste und bisweilen ziemlich unverständlich ist, eben ihren gröfsten Reiz und daher zum völligen Verständnis kommt.

Man wird bemerken, dafs man in einer Elementargeometrie vielleicht kein Wort über das Commensurable und Incommensurable antreffen wird, ehe man an den Satz anlangt: wenn die Winkel zweier Dreiecke gleich sind, werden ihre Seiten porportional sein. Der Beweis dieses Satzes scheidet sich in zwei Fälle; dafs

ein paar Seiten commensurabel sind, d. h. ein einheitliches Mafs haben, und dafs sie incommensurabel sind, d. h. kein einheitliches Mafs haben. Man geht dann an den Beweis; der Begriff commensurabel und incommensurabel ist höchstens als eine kurze Definition gegeben; er wird im glücklichsten Fall von der Willigkeit des Schülers gefafst; es wird aber gar nicht gezeigt, noch weniger bewiesen, dafs zwei Linien überhaupt incommensurabel sein können. Vielleicht ist der geometrische Schüler schon soweit in der Algebra gekommen, dafs er da einen Beweis empfangen hat, dafs $\sqrt[n]{a}$ irrational ist, wenn nicht a eine Potenzzahl n^{ter} Ordnung ist, und als irrational ist es mit den rationalen Zahlen incommensurabel. Aber wenn auch dieses erreicht ist, wird man doch dem Schüler die beste und schönste Klarlegung des Begriffs der incommensurablen vorhalten, wenn man ihn nicht in seinem geschichtlichen Zusammenhange hervorzieht. Wird man dies tun, wird man erfahren, dafs diese Sache, die öfters dem Schüler neblig und unangenehm vorkommt, ihn so lebhaft interessiert, dafs er seine ganze Kraft anstrengt, um die an und für sich schwierige Sache völlig zu verstehen und selbsttätig zu meistern.

Bekanntlich tritt der Begriff »incommensurabel« zum erstenmal bei Pythagoras hervor. Nach Entdeckung seines bekannten »Magister Matheseos« mufste er natürlich fragen, wenn die zwei Katheten 1 sind, wie grofs ist dann die Hypothenuse. Ihr Quadrat $1 + 1 = 2$; aber wie grofs ist sie selbst? Pythagoras fand, dafs sie nicht durch je einen Bruch angegeben werden kann, dafs sie »keine Zahl« ist, wenigstens dafs sie »unaussprechlich« ist. Zwar kennen wir nicht seine Beweisführung im einzelnen; wir wissen aber, dafs er seinen Beweis darauf gründete, dafs eine gleiche Zahl nicht eine ungleiche Zahl sein kann. Es ist danach nicht schwierig, die Entdeckung des Incommensurablen und den Beweis dafür zu rekonstruieren; und es ist dadurch möglich, den Schülern die Freude der Entdeckung zu schaffen. In dieser Freude des vollen Verständnisses liegt ein Moment von hoher pädagogischer Bedeutung.

In der Algebra ist der gewöhnlichste systematische Unterricht womöglich noch weiter von der geschichtlichen Entwicklung entfernt. Sie ist völlig in den Beweismethoden der geometrischen Griechen eingekleidet. Diese Methoden sind an sich trefflich; aber für die Anfänger ist es womöglich noch naturwidriger als in der Geometrie mit Definitionen (über die »Gröfse« u. ä.) anzufangen; und die Menschheit ist ja auch garnicht auf diese Weise an die Sache gekommen. Man hat sozusagen mit dem Spielen (in Hindostan) angefangen; man hat an den Volksfesten Aufgaben gestellt und gelöst; das Volk hat sich der ihm eigentümlichen Neigung zum Symbolismus bedient, um die Aufgabe sozusagen stenographisch aufzuschreiben. Verkürzungen, einzelne Buchstaben, einfache Zeichen oder nur Buchstabenstellung waren hinreichend, um die gestellte Aufgabe gleich festzuhalten. Wenn man eine solche Aufschrift betrachtet, ersieht man leicht, dafs man oft die Aufgabe durch die umgekehrten Rechnungen allein lösen kann, wie Arya-Bhatta schreibt: »Multiplikation wird Division, Division Multiplikation; der Gewinn wird Verlust, und Verlust Gewinn; kurz Umkehrung.«

Es ist folglich der Geschichte gemäfs, mit leichten Aufgaben anzufangen, welche zu einfachen Gleichungen führen. Der Schüler versteht ganz deutlich, ohne dafs ein Beweis gegeben ist, wie man Addende, Subtrahende, Faktoren und Divisoren von der einen Seite an die andere der Gleichungszeichen versetzen kann. Auch das Eröffnen und das Setzen von Parenthese u. ä. versteht sich von selbst. — Wenn aber die Sache einige Zeit geübt ist, wird es natürlich sein, die Sätze näher zu formulieren, damit man die Handhaben nicht nur im Augenblick ganz gut versteht, sondern dafs sie immer ganz geläufig und übersichtlich sind.

Nachdem der Schüler auf diese Weise mit der Rechnung der Buchstaben vertraut ist, ist es Zeit, ihn mit den mehr theoretischen Betrachtungen über die Gröfsen und ihre allgemeinen algebraischen Verhältnisse zu beschäftigen.

Askow (Dänemark). Paul la Cour

Mattigkeit

s. Ermüdung

Melancholie

1. Definition und Hauptsymptome. 2. Verlauf. 3. Vorkommen im Kindesalter. 4. Erkennung. 5. Behandlung.

1. Definition und Hauptsymptome. Als Melancholie bezeichnet man eine Psychose, deren Hauptsymptome folgende sind:

a) krankhafte Traurigkeit (Depression), oft mit motivloser Angst;

b) krankhafte Verlangsamung des Vorstellungsablaufes (Denkhemmung);

c) krankhafte Bewegungsstörungen (bald motorische Hemmung, bald motorische Agitation);

d) sekundäre Wahnvorstellungen.

Die unter 1—3 aufgeführten Symptome fehlen niemals. Das vierte, die sekundären Wahnvorstellungen, kommt nur den schweren Formen zu. Fehlen Angstaffekte, beschränkt sich also die Affektstörung auf eine krankhafte Depression, so bezeichnet man die Psychose als melancholische Verstimmung oder Hypomelancholie. Ist auch Angst vorhanden, so spricht man von Melancholie im engeren Sinne. Die Angst tritt bei dieser bald anfallsweise, bald kontinuierlich auf. Oft wird sie von dem Kranken direkt in die Herzgegend verlegt (Praecordialangst). Die Verlangsamung des Vorstellungsablaufes ist oft so erheblich, dafs ältere, gut befähigte Kinder die einfachsten Exempel aus dem Einmaleins erst nach langem Besinnen, zuweilen auch überhaupt nicht mehr richtig rechnen. Die Bewegungsstörungen äufsern sich in den leichteren Fällen, so namentlich bei der Hypomelancholie, in einer leichten motorischen Hemmung. Jede Bewegung wird dem Kinde zu viel. Alle Bewegungen werden zögernd, langsam ausgeführt: meist liegt das Kind zusammengesunken stundenlang auf einer Stelle. Man bezeichnet diese Form auch Melancholia passiva. Für den Laien ist bei dieser Form die Teilnahmlosigkeit und Gleichgültigkeit oft noch auffälliger als die motivlose Traurigkeit. In schweren Fällen, namentlich wenn auch Angstaffekte bestehen, ändert sich das motorische Verhalten meist, und zwar nimmt entweder die motorische Hemmung noch mehr zu oder an ihre Stelle tritt die Agitation der Angst. Im ersteren Falle hören die bewufsten Bewegungen fast ganz auf. Wochenlang verharren die Kinder fast regungslos. Die Körpermuskulatur ist dabei nicht schlaff, sondern gleichmäfsig gespannt (Attonität). Die Kranken sprechen fast nichts (Mutismus), essen nicht spontan und verunreinigen sich oft. Man bezeichnet diese Krankheitsform als Melancholia attonita s. stuporosa, den Zustand selbst auch als melancholischen Stupor. Im zweiten Falle bedingt die Agitation der Angst eine fortwährende Bewegung: die Kinder jammern bemerkenswerter Weise oft, ohne zu weinen, ringen die Hände, kauen an den Fingern, schreien, liegen und sitzen kaum einen Augenblick ruhig u. s. f. Diese Form wird als Melancholia activa s. agitata bezeichnet.

Nicht selten führt die Melancholie auch zu Wahnvorstellungen. Diese werden als sekundär bezeichnet, weil sie unmittelbar an die krankhafte Angst angeknüpft werden und auch weiterhin von dieser abhängig sind. Man hat sie oft geradezu als unbewufste Erklärungsversuche der Angst bezeichnet. Anfangs äufsern die Kranken: »ich habe so furchtbare Angst, als hätte ich einen Mord auf dem Gewissen«, später bezichtigen sie sich direkt mit nackten Worten eines solchen. Ihrem Inhalte nach sind die Wahnvorstellungen der Melancholie entweder Selbstanklagen (Versündigungswahn) oder hypochondrische Vorstellungen (Krankheitswahn) oder Verfolgungsvorstellungen. Die letzteren sind am seltensten. Oft findet man in einem und demselben Falle sowohl Selbstanklagen wie hypochondrische Vorstellungen. Bald ist der Inhalt sehr unbestimmt: »ich mufs sterben, alles ist aus, das Herz ist kaput, ich kann gar nichts«, u. s. f.; bald erhebt das Kind ganz bestimmte Klagen: ich bekomme Gehirnerweichung (Äufserung eines vierzehnjährigen Knaben), ich habe dies oder jenes gestohlen u. s. f. Sinnestäuschungen — Halluzinationen und Illusionen — treten selten auf. Im Benehmen der Kinder fällt in den leichteren Fällen namentlich die Unschlüssigkeit und Trägheit auf. Sie

waschen und kleiden sich fast gar nicht oder nachlässig, werden mit den Schulaufgaben nicht fertig u. s. f. In den schweren Fällen tritt das oben geschilderte Verhalten ein. Sehr oft führt die Angst zu Selbstmord- und Fluchtversuchen.

2. Verlauf. Der Verlauf der Melancholie ist gewöhnlich günstig. Periodische Wiederkehr ist nicht so häufig wie bei der Manie (s. d.). Gröfser ist die Gefahr der Ausbildung eines sog. zirkulären Irreseins. Dieses stellt eine zusammengesetzte periodische Psychose dar: zuerst tritt gewöhnlich eine Melancholie auf. Auf diese folgt unmittelbar eine Manie. Dann folgt ein von Krankheitssymptomen freier Zwischenraum. Hierauf bricht wieder eine Melancholie aus, der wieder eine Manie folgt u. s. f. Meist endet dieser Zirkel erst mit dem Tode. Der erste Anfall, die erste Melancholie, tritt sehr oft gegen Ende des Kindesalters auf. Eine weitere Gefahr der Melancholie — auch im Kindesalter — stellt der Selbstmord (s. d.) dar. Die Kinderselbstmorde sind wahrscheinlich zur Hälfte auf Melancholie zurückzuführen.

3. Vorkommen im Kindesalter. Emminghaus fand unter 199 Fällen von Kinderpsychosen 24 Melancholien. Auch nach meinen Beobachtungen ist die Melancholie die häufigste unter den erworbenen Psychosen des Kindesalters. Am häufigsten ist die passive und aktive Form ohne Wahnvorstellungen. Am seltensten ist die Melancholia attonita im Kindesalter. Bei Mädchen ist die Melancholie etwas häufiger als bei Knaben. Erbliche Belastung spielt eine grofse Rolle. Bei keiner anderen Psychose findet man so häufig gleichartige Vererbung, d. h. Vorkommen derselben Psychose, also hier der Melancholie in der Ascendenz. Eine Gelegenheitsursache ist zuweilen, namentlich bei der Pubertätsmelancholie, nicht nachzuweisen. Sehr oft spielt ein Schreck, die Trauer über eine schwere Strafe und namentlich die Furcht vor einer angedrohten Strafe und Ähnliches die Rolle des auslösenden Moments. Auch die mit der Masturbation verbundenen psychischen Erregungen — die Furcht vor Entdeckung und Strafe und vor andere Folgen — sind nicht selten, namentlich gegen Ende des Kindesalters, von Bedeutung. Auch körperliche Krankheiten können bei prädisponierten Kindern zu einer Melancholie führen, so z. B. Krankheiten des Digestionstraktes (Magendarmkatarrh u. s. f.).

4. Erkennung. Wie bei der Manie ist auch bei der Melancholie für die Diagnose der Kontrast gegen den Zustand vor der Krankheit entscheidend. Wenn ein Kind auffällig still wird und auffällig langsam antwortet, sollte der Erzieher bezw. Lehrer niemals die beiden kurzen Fragen versäumen: bist du traurig? hast du Angst? Auch die Denkhemmung läfst sich meist leicht durch die einfache Frage feststellen: fällt dir das Denken jetzt schwer? die meisten Kinder antworten darauf ganz präzis, wenn sie wirklich an Melancholie leiden, mit ja. Sehr bezeichnend ist gewöhnlich auch die Abnahme des Körpergewichts und des Appetits; auch der Schlaf wird bei den schweren Formen schlecht.

5. Behandlung. Jedenfalls ist stets sofort ein sachverständiger Arzt zuzuziehen. Bis zu dessen Ankunft ist Bettruhe notwendig. Falls irgendwelche Angstaffekte vorliegen, ist genaue Überwachung unerläfslich, um einen Selbstmordversuch zu verhüten. Gerade diese Gefahr wird erfahrungsgemäfs gewöhnlich unterschätzt. Liegt ein schwerer plötzlicher Angstanfall vor, so ist bis zur Ankunft des Arztes, falls dieser voraussichtlich nicht rasch zu erwarten ist (z. B. auf dem Lande), eine hydropathische Einpackung vorzunehmen, d. h. das Kind wird nackt bis zu den Achselhöhlen (also ausschliefslich der Arme und des Kopfes) lose in ein Leinentuch, welches man in Wasser von 35° C. eingetaucht und dann ausgerungen hat, gehüllt und rasch mitsamt diesem feuchten Tuche in eine wollene Decke eingewickelt. Weiterhin ist auch bei der Melancholie oft die Behandlung in einer Anstalt oder Klinik unerläfslich.

Literatur: Emminghaus, Die psychischen Störungen des Kindesalters. Tübingen 1887. S. 144. — Manheimer, Les troubles mentaux de l'enfance. Paris 1899. S. 76 ff. — Ziehen. Psychiatrie. 2. Aufl. Leipzig 1902. S. 342 ff. — Ders., Die Geisteskrankheiten des Kindesalters. Berlin 1904. Heft 2, S. 34 ff.

Berlin. Th. Ziehen.

Melanchthon

1. Entwicklungsgang. 2. Akademische Wirksamkeit in Wittenberg. 3. Pädagogische Grundbegriffe. 4. Praktische Einwirkung auf das Schulwesen. a) Lateinschulen: α) Organisation, β) Lehrbücher. b) Universitäten: α) Organisation, β) Lehrbücher.

1. Melanchthons Entwicklungsgang. Philipp Melanchthon wurde am 16. Februar 1497 zu Bretten in der Pfalz geboren. Hier verlebte er zehn glückliche Jugendjahre unter der Leitung einer frommen Mutter und eines liebevollen Grofsvaters, des Brettner Bürgermeisters Johann Reuter; sein Vater Georg Schwartzerd, der geschätzte Rüstmeister und Waffenschmied des pfälzer Kurfürsten, war ein ernster, menschenfreundlicher Mann, der aber bei seinen häufigen Berufsreisen, seinem langjährigen Siechtum und seinem frühen Tod im Jahre 1508 keine tiefer greifende Einwirkung auf die Entwicklung des Sohnes gewinnen konnte. Da 1507, etwa ein Jahr vor dem Tode des Vaters, auch der Grofsvater des kleinen Philipp gestorben war, zog die Grofsmutter Elisabeth Reuter, eine Schwester des bekannten Humanisten Reuchlin, in ihre Heimat Pforzheim, um dort drei ihrer Enkel in die tüchtige Lateinschule eintreten zu lassen. Diese hatten bisher in Bretten nach kurzem Besuch der öffentlichen Schule im grofsväterlichen Hause durch einen von Reuchlin empfohlenen, wackeren Hauslehrer Johann Unger drei Jahre lang Unterricht in der lateinischen Grammatik erhalten. »Philippus lernte« nach einem alten Bericht »für andere seine Grammaticam wohl«, übte sich gelegentlich im Disputieren mit fahrenden Schülern und »gewann schon damals eine grofse Lust zum Studieren«. In Pforzheim bekam diese Lust reichere Nahrung durch den Wetteifer mit zahlreichen begabten Mitschülern, durch den Unterricht Georg Simlers, der die Lateinschule leitete und als echter Humanist seine geweckteren Schüler privatim auch in das Griechische einführte, und vor allem durch das hohe, anspornende Vorbild seines Grofsoheims Reuchlin, der öfter aus Stuttgart herüberkam und seine helle Freude an dem Knaben hatte, »als er dessen Fleifs sahe und des schönen und richtigen Ingenii innen ward«. Eine griechische Grammatik und ein Wörterbuch waren die Gaben, die er ihm bei seinen Besuchen mitbrachte oder ihn durch lateinische Verse sich verdienen liefs. In jener Zeit verwandelte auch Reuchlin nach Humanistenart des Knaben »barbarischen« Namen Schwartzerd in den griechischen Melanchthon (seit 1531 auch Melanthon geschrieben).

Im Herbst 1509 schon bezog Melanchthon die Universität Heidelberg und fand in dem Hause des alten Theologen Pallas Spangel freundliche Pflege. Seinen humanistischen Neigungen entsprechende Anregungen bot ihm jedoch die Hochschule nicht; denn der Glanz der »goldenen Zeit« des Heidelberger Humanismus, die durch die Namen Agricola, Celtis, Wimpfeling und Reuchlin gekennzeichnet wird, war schon erloschen, und scholastische Dunkelmänner führten das Wort. An ihrer geschwätzigen Dialektik fand er keinen Gefallen; nur einige jüngere Lehrer in Rhetorik, Mathematik und Astronomie scheint er gern gehört zu haben. So war er hauptsächlich auf Privatstudien angewiesen; bezeichnend ist es für diese, dafs sie sich nicht nur auf die klassischen Schriften erstreckten, die er in buntem Wirrwarr ohne Wahl las, sondern auch den tiefen, volkstümlich derben Predigten Geilers von Kaisersberg galten, dessen Andenken auch Melanchthons erstes 1510 gedrucktes Gedicht geweiht ist. Im Juni 1511 wurde der wegen seines Fleifses, seines vielseitigen Wissens und seiner dialektischen Gewandtheit schon damals bewunderte Jüngling Baccalaureus artium; er versuchte sich dann im Unterricht zweier junger Grafen, wurde aber, als er sich nach Jahresfrist um den Magistergrad bewerben wollte, zurückgewiesen, »dieweil er noch so jung und kindisches Ansehens war«.

Dies sowie der Tod Spangels waren wohl die Hauptgründe, die Melanchthon veranlafsten im September 1612 nach Tübingen überzusiedeln; dort hatte Heinrich Bebel, »der Vater der Schwarzwälder Musen«, seit 1496 den humanistischen Studien eine Stätte bereitet. Aufser ihm vertrat jetzt der einstige Pforzheimer Rektor Simler die Humaniora. Neben ihren begeisternden Vorlesungen hörte Melanchthon bei dem Aristoteliker Franz Stadianus Philosophie und lernte Aristoteles als reinste Quelle

schätzen. Bleibende Bedeutung hatte für ihn auch der gelehrte Mathematiker und Astronom Johannes Stöffler, der ihm seinen astrologischen Wahnglauben tief einprägte. Griechisch und Hebräisch trieb er daneben privatim, gelegentlich im Verein mit gleichstrebenden Genossen. Bei seinem rastlosen Fleifs entwickelte er sich schnell zu einem bedeutenden humanistischen Grammatiker und erwarb sich auf dieser Grundlage ein umfassendes Wissen, so dafs Simler zu sagen pflegte, der Schüler sei gelehrter als sein Lehrer, und Stadianus sich von seinem scharfsinnigen Schüler gern belehren liefs. Schon am 25. Januar 1514 bestand er als erster unter allen Bewerbern die Magisterprüfung. Noch vier Jahre weilte der junge Magister lernend und lehrend in Tübingen. Durch juristische und medizinische Studien tat er dem encyklopädischen Zug der Humanistenzeit Genüge: sein frommer Sinn, der bei den scholastischen Theologen Tübingens keine Befriedigung fand, führte ihn zu den Werken Gersons und Wessels, in denen sich scholastische Dialektik und mystische Tiefe, ja auch humanistische Bildung zu höherer Einheit verschmolzen, und weiter zurück zu der lauteren Quelle der Bibel selbst. »Welche Blitze!« schreibt er bewundernd, als er das Neue Testament in der griechischen Ausgabe des Erasmus liest und mit der matten Vulgata vergleicht. Freilich lebhaftere theologische Interessen beherrschten ihn damals noch nicht; denn sein Herz und seine Kraft gehörten vor allem der humanistischen Wissenschaft. Er las über Vergil und Terenz, nach Bebels Tod 1517 auch über Beredsamkeit und Geschichte im Anschlufs an Cicero und Livius und unterrichtete in seiner Burse besonders griechisch; dabei fehlte ihm nach dem Zeugnis eines damaligen Schülers »nicht das Talent zum Lehren, noch die Treue«. Agricolas bedeutsames Werk über Dialektik, das den Bann der scholastischen Logik völlig brach und die logische Schulung dem Leben und der Wissenschaft dienstbar machte, wirkte bestimmend auf ihn ein; seine Korrektortätigkeit in der Anshelmschen Druckerei brachte engere Fühlung mit den Humanisten, deren hier erscheinende Schriften er vielfach bevorwortete, und seine Terenzausgabe 1516 sowie seine griechische Grammatik, die 1518 ihren Siegeslauf begann, führten ihn als ebenbürtigen, würdigen Genossen mitten in ihren Kreis ein. Was Wunder, dafs schon 1516 Erasmus seine bedeutenden Gaben mit grofser Wärme anerkennt und in den Dunkelmännerbriefen der beklagenswerte, überall geprügelte Kölner Magister Philipp Schlauraff ihn als den ärgsten Feind der Scholastik in Tübingen ansieht und ihm den Tod anwünscht. In der Tat stand Melanchthon im Reuchlinschen Streit ganz auf der Seite seines Verwandten, ja er plante sogar selbst eine neue Satire gegen die Kölner, zugleich hoffte er im Bunde mit Reuchlin, Pirkheimer und anderen humanistischen Freunden durch eine Ausgabe des reinen Aristoteles alle bisherigen Taten des Humanismus in Schatten zu stellen und der aufblühenden Wissenschaft eine neue Quelle frischer Lebenskraft zu erschliefsen.

2. Melanchthons akademische Wirksamkeit in Wittenberg. Da berief ihn der Kurfürst Friedrich der Weise 1518 auf Reuchlins Empfehlung als »lector der griechischen Sprache« nach Wittenberg. Er folgte dem Rufe um so lieber, als der Reuchlinsche Streit die Gegensätze in Tübingen peinlich verschärft hatte und ihm seine Tätigkeit in dieser »Zwangsanstalt« verleidet war, er fürchtete »unter Knaben wieder zum Knaben zu werden«. Die anfängliche Enttäuschung der Wittenberger über den unscheinbaren, etwas stotternden und leicht mit der Schulter zuckenden Mann wurde völlig wett gemacht durch die glänzende Antrittsrede, die er am 29. August de corrigendis adolescentiae studiis hielt. Er legte in ihr seine epochemachenden Anschauungen über die Reform der Universitätsstudien dar, die ihm nur durch Rückgang auf die echten Quellen, besonders Aristoteles und die Bibel, möglich erscheint. Sprachstudium ist ihm dafür die unerläfsliche Bedingung und vor allem auch die Kenntnis des Griechischen ein wichtiger Schlüssel. Wie er hier der Philosophie und Theologie neue, klare Bahnen weist, so kündigt der junge Professor der Artistenfakultät zugleich »allen Gebräuchen der Schulen zuwider« neben seiner Homervorlesung eine solche über den Titusbrief an. Damit sind deutlich die Richtlinien seiner nun beginnenden

42jährigen Wittenberger Lehrtätigkeit gezeichnet, durch die er in unermüdlicher Schaffensfreude und selbstloser Treue den bedeutsamen Bund des Christentums mit dem Humanismus, des Evangeliums mit der Kultur, des Glaubens mit dem Wissen zu einem unauflöslichen zu machen sich bemühte, indem er mit frommem Sinn zu den Quellen zurückführte. Sein Übergang nach Wittenberg bedeutete keinen Bruch mit den alten Ordnungen für ihn, sondern die Bildung, aus der er herkam, mündete ganz natürlich in Wittenberg ein und verband sich unschwer mit dem Geist, der hier eben zur Herrschaft kam, »und keinen Augenblick ward Melanchthon sich bewufst, dafs er in ein ihm fremdes Lager übergegangen sei«. (M. Lenz.) Und er verstand es, sich auch hier in seiner Eigenart zu behaupten. Wohl suchte Luther in den ersten Jahren ihres gemeinsamen Wirkens, das Wittenbergs Ruhm schnell zu ungeahnter Höhe emporschnellen liefs, »den kleinen Griechen, der ihn sogar in der Theologie übertreffe,« immer wieder ganz zur Theologie herüberzuziehen, wohl wandte sich dieser unter dem Eindruck von Luthers gewaltiger Persönlichkeit und der Leipziger Disputation theologischen Studien eifriger zu und erwarb offenbar auf Luthers Drängen schon im September 1519 die Würde eines Baccalaureus Bibliae, aber seiner geliebten humanistischen Wissenschaft ward er deshalb doch nicht untreu. Das verdient um so mehr Anerkennung, als die Sprachstudien, wie er öfter klagt, bei der schlaffen Jugend auf heftigen Widerstand stiefsen. Selbst Homer mufste nach einer seiner geist- und humorvollen Ankündigungen um Zuhörer betteln gehen, und einmal las er vor nur vier Zuhörern ein Demostheneskolleg, während seine theologischen Vorlesungen einen beispiellosen Erfolg hatten, fand doch Spalatin, der Hofprediger des Kurfürsten, bei einem gelegentlichen Besuche 1520 »in Magister Philipps Lektion bei 500—600 Auditores,« bei Luther nur an 400, und mufste doch im Sommer des nächsten Jahres ein neues Kollegium gebaut werden. Der schöne Erfolg blendete ihn so wenig, dafs er noch 1523 die theologischen Vorlesungen am liebsten ganz aufgegeben hätte, um durch ausschliefsliche Pflege der klassischen Studien dem Unheil der Unwissenheit zu steuern und so mittelbar der Kirche einen unschätzbaren Dienst zu leisten. In der Tat drohten ja das barbarische Gezänk der Pseudotheologen und die bildungsfeindliche Richtung der Schwarmgeister gerade damals zum Schmerz aller Humanisten die Musen völlig zu vertreiben, und es schien eines ganzen Mannes zu bedürfen, um diesen feindlichen Mächten gegenüber den von christlichem Geist durchdrungenen Humanismus zum Siege zu führen und des Erasmus Hohnwort zu widerlegen: ubi Lutheranismus, ibi literarum interitus. Eigentlich gegen seinen Willen wurde Melanchthon trotzdem 1526 nach langen Verhandlungen unter Erhöhung seines Gehaltes von 100 auf 200 Gulden mit einer theologischen Lektur neben seiner bisherigen Tätigkeit betraut und hat von da bis zu seinem Tode dies Doppelamt bekleidet. Als er am 19. April 1560 starb, zeigte sich eine klaffende Lücke, in die vier Kollegen eintraten; denn er hatte sechs Vorlesungen gehalten (wöchentlich 9 Stunden), aufser solchen über Dialektik (2 Stunden), über Ethik (1 Stunde) und über Geschichte (desgl.) zwei griechische Vorlesungen, eine einstündige über griechische Grammatik mit Übungen an der Apostelgeschichte und eine zweistündige über Euripides und eine theologische über den Römerbrief (2 Stunden). Dazu kam noch die lateinische Bibelerklärung und Katechese, die er Sonntags früh für fremde Studenten zu halten pflegte, die die deutsche Predigt nicht verstanden. Zugleich lehrt diese Übersicht, wie umfassend der Kreis seiner Vorlesungen geworden war. Im Lauf der Jahre hatte der »famulus communis« der Hochschule und »unermüdliche Atlas«, wie Luther ihn nennt, fast alle philosophischen und sprachwissenschaftlichen Disziplinen behandelt: Dialektik, Physik, Ethik, Geschichte, Mathematik, Astronomie, hebräische und griechische Grammatik; dazu kommen Erklärungen von Homer, Hesiod, Pindar, Sophokles, Euripides, Aristophanes, Theognis, Arat, Apollonios, Thukydides, Demosthenes, Aeschines, Lykurg, Aristoteles, Plutarch, Lucian, Ptolemäus, von Terenz, Ovid, Horaz, Cicero, Sallust, Plinius, Tacitus' Germania und Quintilian und eine grofse Reihe von theologischen Vorlesungen, wie über Genesis,

Psalmen, Sprüche Salomonis, Jesaia, Jeremia, Sacharja, Maleachi Erklärung der meisten neutestamentlichen Bücher, seiner loci communes, des nicäischen Symbols und des Justinus Martyr. Daneben lieferte er noch nach der naiven Sitte der Zeit gelegentlich seinen Kollegen ganze Hefte oder wenigstens Entwürfe zu ihren Vorlesungen und lieh ihnen gern seine Hilfe bei der Durchsicht ihrer Arbeiten. — So hatte er in rastloser Arbeit erfüllt, was er im ersten Jahre seiner Wittenberger Wirksamkeit dem Hofprediger Spalatin schrieb: »Ich will mich befleifsigen, dafs auch durch meine Bemühungen Wittenbergs Glanz erhöht werde und die Hoffnungen, die der treffliche Fürst auf mich setzt, nicht zu Schanden werden.« Und getrost konnte er deshalb wenige Tage vor seinem Tode dem treuen Schüler und Freunde Camerarius im Hinblick auf die mühevolle, aber doch segensreiche Arbeitszeit sagen: »Wir haben beide ausgehalten in der Niedrigkeit des Schullebens und an unserem Orte getan, was wir konnten. Einigen hat doch wohl unsere Arbeit genützt, Schaden hat sie gewifs, das darf ich hoffen, niemandem gebracht.«

So war es natürlich, dafs Melanchthon schon früh als eine der wichtigsten Säulen der Hochschule angesehen ward; besonders brachte Luther dem jüngeren, gelehrteren Freund, den er doch an Tiefe und Kraft weit überragte, »aus innerlicher Lieb« und aus klarer Erkenntnis seiner Unentbehrlichkeit für das Werk der Reformation eine geradezu rührende Hochschätzung entgegen, ja bezeichnete sich wohl gar überbescheiden als seinen Vorläufer. Und wenn auch später ihr Verhältnis mancherlei Trübungen erfuhr und die Schwächen im Charakter Melanchthons Luther nicht verborgen bleiben konnten, so war doch dessen Urteil über den Wert der Tätigkeit Melanchthons immer im höchsten Mafse anerkennend. Allgemein aber war der Eindruck, den der wackere Johann Kefsler, der spätere Reformator von St. Gallen, von Magister Philippsen erhielt: »er ist nach Leibesgröfse eine kleine, unachtbare Person, . . . nach Verstand aber, Gelehrsamkeit und Kunst ist er ein grofser, starker Ries und Held, so dafs es einen verwundern möcht, dafs in einem so kleinen Leib ein so grofser Berg von Kunst und Weisheit verschlossen liege.« In der Tat trug gerade Melanchthons Name und Wirken sehr wesentlich zu dem schnellen Wachstum der Universität bei. Die höchste akademische Würde, das Rektorat, hat er allerdings nur zweimal bekleidet, 1524 und 1538; aber diese zunächst auffallende Erscheinung findet ihre einfache Erklärung darin, dafs ihn seine Verwicklung in die grofsen religiösen und kirchenpolitischen Fragen der Zeit und seine rege Teilnahme für die Gründung und Umgestaltung höherer und niederer Schulen immer wieder zu weiten Reisen nötigten und die Übernahme des verantwortungsvollen Rektorats untunlich machten. Jedenfalls mufste sein erstes Rektorat schon deshalb als ganz besondere Ehre erscheinen und berechtigtes Aufsehen erregen, weil er gegen allen Brauch als erster verheirateter Professor diese Würde erhielt. Gerade in einer Zeit mit grofser Arbeitslast hatte er sich nämlich am 25. November 1520 mit Katharina Krapp, der Tochter des Wittenberger Bürgermeisters, vermählt, mit der er 37 Jahre in glücklicher, wenn auch von Leid nicht ungetrübter Ehe verbunden blieb.

Diese Ehe ermöglichte es, dafs er nicht nur eins der geistigen Häupter der Hochschule, sondern auch ihr frisches Leben schaffendes Herz sein konnte. In seiner teilnehmenden Liebenswürdigkeit gestattete er ja nicht nur, wie einmal ein Student in seines Nichts durchbohrendem Gefühl schreibt, jedem »Mistkäfer ihn beliebig oft zu besuchen,« sondern in sorgloser Gastlichkeit wufste er auch sein Haus mehr und mehr zu einem »Commune Museum« zu machen; freilich mufsten öfter durch schnellen Verkauf der silbernen und goldenen Ehrenbecher die nötigen Mittel beschafft werden. Von etwa 1521 an lebten aufserdem wohl 10 Jahre lang die Schüler seiner Privatschule in seinem Hause und erfüllten es, verständnisvoll geleitet, mit ihrem frischen, frohen Treiben; bedürftige oder empfohlene Studenten hatte er stets an seinem Tisch, und gesellig, wie er war, freute er sich, wenn dabei einmal gar elf verschiedene Sprachen gesprochen wurden. Und es war keine hohle Phrase, wenn er sagte, »dafs ihn dauernde Freundschaft mit denen verbinde, die mit ihm an einem Tisch gesessen hätten«. Denn wie er den

Studenten ein stets hilfsbereiter Berater war, der sich nicht nur um ihre wissenschaftliche und sittliche Förderung, sondern auch um ihr leibliches Wohl, um Kost und Quartier kümmerte, wie er von vielen geradezu als treuer Vater geehrt wurde, so blieb er trotz aller Arbeitslast durch einen überaus regen Briefwechsel, — die 9 ersten Bände des Corpus Reformatorum erschöpfen ihn bei weitem nicht, noch harren an 2000 Briefe der Veröffentlichung, — auch später mit vielen von ihnen in enger Verbindung. Und wer von ihnen gelegentlich durch Wittenberg kam, versäumte nicht, das gastliche Haus zu besuchen, wo auch die Kinder an der Freude des Wiedersehens teilnahmen und nach Georg Sabinus' schwungvollen Versen (poëmata 1563 p. 41) den Scheidenden mit Kränzen als Zeichen ihrer Liebe beschenkten. In einem wahrhaft erstaunlichen Umfang hat Melanchthon aber auch in den späteren persönlichen Lebensweg seiner Schüler eingegriffen und in gewissenhafter Sachlichkeit das Vertrauen gerechtfertigt, mit dem sich Fürsten und Städte an ihn wandten, wenn es galt einen tüchtigen Professor, Rektor oder Lehrer zu gewinnen.

Dasselbe unbedingte Vertrauen fand er auch in Wittenberg und ward dadurch recht eigentlich zum geistigen Haupt der Universität, zumal ihm keine der vier Fakultäten ganz fremd war; denn auch »Medizin und Rechtswissenschaft strebte er wenigstens den Prinzipien und allgemeinen Umrissen nach zu erkennen.« (Schmidt.) Selbst Luther, der es noch in dem Schreiben an den christlichen Adel deutscher Nation als Teufelswerk bezeichnet hatte, dafs auf den Universitäten »der blinde heidnische Meister Aristoteles« regiere, und den »verdammten, hochmütigen, schalkhaftigen Heiden« aus dem Unterricht möglichst verbannen wollte, vermochte es nur kurze Zeit, auch Melanchthon nach dieser Richtung hin zu beeinflussen; bald beugte er sich auf diesem Gebiet willig der reicheren Kenntnis und dem reiferen Urteil des jüngeren Genossen. Hatte Melanchthon in Reden und Schriften der Jahre 1520 und 1521 unter Luthers übermächtigem Einflufs die Philosophie höhnend »ein altes Weib« benamst, »das nach Griechenland stinke,« und erklärt: »ein Christ ist nicht, wer den Namen eines Philosophen in Anspruch nimmt,« ja gemeint, wir hörten auf Menschen zu sein, wenn nicht die Theologie Anfang, Mitte und Ende des Lebens bilde, so kehrt als stehender Refrain vieler späterer Briefe und Reden der Gedanke wieder, dafs die Loslösung der Theologie von den anderen Wissenschaften Rückfall in Barbarei bedeute, ein Gedanke, den sich dann Luther in seinem wirkungsvollen Weckruf an die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, dafs sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen, 1524 bekanntlich völlig zu eigen gemacht hat. (Vergl. unter Luther.) Schon vorher hatten die beiden Männer im Auftrag des Kurfürsten einen leider verlorenen Plan der gänzlichen Umgestaltung der Hochschule ausgearbeitet; jedenfalls war es ein Ausflufs ihrer gemeinsamen Bemühungen, dafs schon im Anfang der zwanziger Jahre die alten scholastischen Studien in Wittenberg endgültig beseitigt wurden. Eine kurze Studienordnung Melanchthons wohl aus dem Jahr seines ersten Rektorats 1523/4 beweist nämlich, dafs der mittelalterliche Studienbetrieb dem verjüngenden Geist des Humanismus gewichen ist; jüngere Studenten sollen bei mangelnden Vorkenntnissen vom Rektor einem Magister überwiesen werden, der ihnen ihre Vorlesungen vorschreibt und sie in der lateinischen Sprache übt; und statt der veralteten Disputationen sollen abwechselnd von den Professoren und Studenten zweimal im Monat Deklamationen gehalten werden. Bald darauf wurde Melanchthon 1525 von dem neuen Kurfürsten Johann dem Beständigen ausdrücklich mit dem Amt eines Reformators der Universität betraut »in Ansehunge, das ime die Schigkligkeit der Personen vor andern bewust sei«. Auch nachdem die lange geplante Umgestaltung 1536 endlich vollzogen und damit für alle ähnlichen Reformen und Neugründungen protestantischer Hochschulen das mustergültige Vorbild geschaffen war, blieb Melanchthon für Wittenberg von mafsgebendem Einflufs. Meist erscheint er als der Sprecher der Universität, und auch die offiziellen Reden seiner Kollegen sind nach Camerarius' glaubhaftem Zeugnis zumeist aus seiner Feder geflossen, gelegentlich sogar begonnen worden, während

Melanchthon den Rest schrieb und mit noch feuchter Schrift nachlieferte. Seine Teilnahme an allen Prüfungen der Artistenfakultät erscheint als selbstverständlich, wenigstens wird von der Magisterprüfung in Wittenberg ausdrücklich, berichtet, »doch so ist alzeit hir bey diesem examine Magister Philippus und der Dekanus,« und selbst nach Leipzig wurde er öfter als Prüfungskommissar für die Stipendiaten berufen. Auch die amtlichen Mitteilungen am schwarzen Brett gingen fast alle von ihm aus und sind mit ihrem bald mahnenden, bald warnenden, bald strafenden, stets aber väterlich belehrenden Ton höchst bezeichnend für das innige Verhältnis, das zwischen ihm und seinen Schülern bestand. Studentische Ausgelassenheiten wufste er zu verzeihen, selbst wenn er sie am eigenen Leibe spüren mufste, wie damals, als von frohem Gelage heimkehrende Studenten ihn, ohne ihn zu erkennen, zur Elbe schleppten, um ihn unterzutauchen. Aber wo er wirkliche Roheit, Unbotmäfsigkeit oder Unsittlichkeit fand, bekämpfte er sie mit entschiedener Strenge; als einmal 1545 bewaffnete Studentenmassen sich vor dem Schlosse sammelten, um einen gefangenen Kommilitonen mit Gewalt zu befreien, zog er sogar den übrigen Professoren voran, mit Schwert und Lanze bewehrt, aus und steuerte durch sein mutiges Eingreifen der drohenden Gewalttat, und bei ähnlichem Anlafs wagte er wenige Jahre vor seinem Tode dem gezückten Degen eines wütenden Studenten ruhig entgegenzutreten. Gleichen Mut zeigte er bei der furchtbaren Krisis, welche die Stürme des schmalkaldischen Krieges über »sein geliebtes Nest an der Elbe« heraufbeschworen; als der Einfall des Herzogs Moriz in Kursachsen 1546 die Universität zersprengte, harrte er bis zuletzt aus. Und als er flüchten mufste und ihm verlockende Anerbietungen von verschiedenen Seiten gemacht wurden, blieb er Wittenberg treu und hatte keinen dringenderen Wunsch, als dafs die Schule, die Pflanzstätte der Reformation, erhalten bleibe, da deren Zerstörung der gröfste Triumph der Feinde sein würde. Sein Wunsch sollte sich schon im nächsten Jahre erfüllen, freilich anders, als er gedacht hatte. Durch die Wittenberger Kapitulation (19. Mai 1547) fiel der gröfste Teil der kurfürstlichen Länder samt der Kurwürde an den siegreichen Herzog Moriz, und schon am 8. Juni liefs der neue Kurfürst den zerstreuten Professoren melden, er plane Wiederherstellung der Universität. Zwar wufste Melanchthon, »dafs wir auf Erden keine gewisse Herberge haben und sollen nach dem Ewigen trachten, dafs auch die Kirche Gottes nicht an Jerusalem oder andere Städte gebunden sei, sondern an Gottes Wort,« aber doch bot er gern seine Hand zu dem Werk, »die Trümmer der Anstalt aus dem Schiffbruch zu retten«. Schon am 24. Oktober begann er daher trotz der noch ungeregelten Verhältnisse seine Vorlesungen und liefs sich in seinem Entschlusse auch durch die Aufforderungen, die Vorwürfe und den Groll der jungen ernestinischen Herzöge nicht wankend machen, die ihn nach Jena riefen, wo sie aus politischer Eifersucht eine neue Hochschule, nach ihrem Wunsche die Erbin des alten Wittenberger Ruhms, gründen wollten. Wohl fühlte er sich in den nun folgenden traurigen und durch theologische Zänkereien arg vergällten Jahren manchmal in trüben Stunden als »ein an den Kaukasus angeschmiedeter Prometheus,« aber gerade seinem Bleiben verdankte Wittenberg seine neue Blüte, die es noch auf Jahre hinaus zu dem Mittelpunkt des deutschen Protestantismus machte; denn trotz all der häfslichen Streitigkeiten, in die der friedliebende Mann durch die rabies theologorum verwickelt wurde, galt er doch den weitesten Kreisen als der verdienstvolle praeceptor Germaniae und der treue magister veritatis, und sammelten sich nach wie vor zu seinen Füfsen zahlreiche Schüler, die dankbaren Herzens seinen milden, versöhnenden Geist fortpflanzten.

3. Melanchthons pädagogische Grundbegriffe. Melanchthon war mit Leib und Seele Humanist und achtete als solcher in der Wissenschaft nichts Menschliches sich fremd; aber wie er schon in der schwäbischen Heimat unter dem bestimmenden Einflufs der oberrheinischen Richtung des Humanismus gestanden hatte, deren ernste und fromme Vertreter zwar einer Reform der Kirche das Wort redeten, aber allem überkühnen Sturm und Drang abgeneigt, einen gewaltsamen Bruch zu vermeiden suchten, so stellt er auch später seine ganze um-

fassende Tätigkeit unter das Licht des Evangeliums. Der Freund und Bewunderer des Erasmus ist doch zugleich der treue Genosse und Helfer Luthers, zwar kein religiöser Heros, aber wohl eine tief angelegte, fein gebildete und schön abgeklärte Natur, welche durch ihre Milde der Religion auch unter ihren humanistischen Verächtern Boden zu gewinnen wufste, die Luthers rücksichtslose Schroffheit und Feuereifer abzustofsen geeignet war. Zwei bedeutsame Aufgaben waren Melanchthon gestellt: Dem Protestantismus galt es eine lehrhafte Grundlage zu geben, »die die Geistlichen und Lehrer in stand setzte, das Volk mit den neuen Gedanken zu durchtränken« (Ellinger), und dem mächtig erweckten Bildungsbedürfnis Rechnung tragend, galt es »an Stelle der Scholastik einen neuen, von jeder Vermischung mit dem Glauben sich sorgfältig freihaltenden wissenschaftlichen Unterbau der Theologie zu schaffen und ihm durch eine, den andersgearteten Aufgaben entsprechende Neuordnung der Schulen und Universitäten eine zuverlässige Grundlage zu geben« (Ellinger). Diese Aufgaben zu lösen bedurfte es einer »enger gespannten« Natur, als Luther es war, eines reinlich scheidenden, weniger schöpferischen als nachempfindenden Geistes, der die ganze neue Bildung beherrschte und den praktischen Blick für das wirklich Erreichbare besafs. Klar erkannte Melanchthon diese Doppelaufgabe als sein gewiesenes Lebenswerk; und wenn er oft genug in Augenblicken der Enttäuschung und Verstimmung seine Sehnsucht nach dem friedlichen Hafen der klassischen Studien ausgesprochen hat, so darf man doch nicht meinen, er habe je seine Verbindung mit der Reformation bereut. Schon zwei Jahre nach seiner Übersiedelung nach Wittenberg fügt er einem Schreiben an einen schwäbischen Freund, in dem er klagt, ihm bleibe keine Zeit zu Studien mehr, den bezeichnenden Schlufs an: »unsere Arbeiten sind aber auch ernster und notwendiger als die, die wir ehemals in Schwaben trieben.« Und bei aller Begeisterung für die Alten bleibt Melanchthon — auch hier einem mächtigen Zug des deutschen Humanismus folgend — doch immer ein warmherziger Patriot, der es für schimpflich und undankbar hält, das Fremde auf Kosten des Heimischen zu bewundern, ja geradezu meint, die Vaterlandsliebe sei von Gott zur Verteidigung der höchsten Güter dem Menschen ins Herz gepflanzt. Gerade deshalb hat er sich auch durch die ehrenvollsten Berufungen nach England und Frankreich nicht verlocken lassen, seine wertvollen Dienste dem Vaterland zu entziehen. Diese drei Elemente, das humanistische, das religiöse und das nationale bedingen Melanchthons pädagogische Anschauungen, die er zwar nie systematisch geordnet hat, die aber aus seinen Deklamationen sowie den Vorreden zu seinen zahlreichen Schulbüchern unschwer abgeleitet werden können und ein zwar einfaches, aber in sich fest geschlossenes Ganzes bilden.

Die Kenntnis der Wissenschaften erscheint Melanchthon ebenso nötig als etwa die Sonne: denn ohne sie sinkt der Mensch zu einem unwürdigen »Cyklopenleben«, ja auf den Standpunkt des unvernünftigen Tieres hinab. »Die Zungen«, schrieb er in späteren Jahren einmal an Spalatin, »sollte man denen ausschneiden, die auf den Kanzeln hier und da die unerfahrene Jugend von diesen Studien abmahnen; denn wir sehen ja, wie die Religion einst durch die eingedrungene Barbarei bedroht worden ist, und ich fürchte sehr, es könnte wieder dazu kommen, wenn wir nicht mit Händen und Füfsen die edle Gabe Gottes, die Wissenschaft, verteidigen? Für Kirche und Staat erscheint ihm die Erhaltung und Pflege der Wissenschaften gleich wichtig. Da die ursprünglich dazu berufenen Organe der alten Kirche ihre Pflicht nach dieser Seite hin schmählich versäumen, ja die Einkünfte der alten Schulstiftungen gerade den heftigsten Feinden der Wissenschaften zufliefsen, und da dem Protestantismus geeignete kirchliche Organe fehlen, so erwächst den Landesfürsten und Städten die heilige Pflicht und das hohe Recht, die Erhaltung und Ordnung des ganzen Schulwesens zu übernehmen. Mit derselben Entschiedenheit wie Luther in seinem Sendschreiben an die Bürgermeister und Ratsherren, zu dessen lateinischer Übersetzung übrigens Melanchthon eine warme Vorrede schrieb, tritt auch er für die epochemachende Forderung der Verstaatlichung der Schule ein und

verspricht sich von ihr den höchsten Nutzen für Staat und Kirche. Als einzig gangbarer Weg zur Erlangung der wissenschaftlichen Bildung erscheint ihm aber in völliger Übereinstimmung mit seinen Vorläufern Agricola und Erasmus die Rückkehr zu den Quellen. Diese sind für ihn natürlich die Werke der Griechen und Römer, in denen ja der Humanismus überhaupt mit naiver Einseitigkeit den einzigen Jungbrunnen und zugleich die unübertrefflichen Lehrmeister aller Wissenschaften sah. In der Tat bedeutete die Rückkehr zu den Quellen damals immerhin einen gewaltigen Ruck vorwärts; aus dem unfruchtbaren Wust der absterbenden Scholastik ward dadurch der Geist zu freiem, frischem Denken geführt, und die verjüngende Kraft der ewig jugendfrischen Antike regte bald auch zu eigenem, selbständigem Forschen an. Darum hat jene Frühzeit des Humanismus, die die Quellen vom Schutt der Jahrhunderte befreite, tatsächlich in der Geschichte fast aller Wissenschaften Epoche gemacht. Übrigens faſste Melanchthon den Begriff »Quellen« keineswegs engherzig; veranlaſste er doch z. B., als er zufällig in der Bibliothek des Augustinerklosters in Wittenberg auf eine Handschrift der Annalen des Lambert von Hersfeld stieſs, deren Druck, da er mit scharfem Blick, obwohl der Name des Verfassers fehlte, den Wert dieser Geschichtsquelle erkannte. — Diese Quellen aber würden »ägyptische Hieroglyphen« bleiben ohne gründliche Kenntnis der Sprachen, die mithin das unentbehrliche »Werkzeug« sind, »den verborgenen Schatz zu heben«. — Das Wort:

»Mit jeder Sprache mehr, die du erlernst, befreist
Du einen bis daher in dir gebundnen Geist,«

ist also nicht bloſs tiefe »Weisheit des Brahmanen,« sondern auch feste Überzeugung des praeceptors Germaniae.

Daraus ergibt sich klar der Gang des Unterrichts, er hat zunächst die Eloquenz zu erstreben, d. h. die Fähigkeit des sprachrichtigen, logisch durchsichtigen und sachkundigen Vortrags in lateinischer Sprache. Das alte Trivium mit Grammatik, Rhetorik und Dialektik bleibt also zu Recht bestehen und bildet den allgemeinen Unterbau für die folgende fachwissenschaftliche Bildung. Die Grammatik, deren mühseligen Betrieb Melanchthon in der Rede »über die Leiden der Schulmeister« aus eigener Anschauung geschildert hat, sucht er durch möglichst baldigen Fortschritt zur Lektüre leichter zu machen, da nur so die Regeln lebendig werden. Die Lektüre, für die das Wort gilt multum, non multa, ist ihm das wichtigste Unterrichtsmittel der formalen Bildung. Diese wird vervollkommnet durch die eifrig empfohlenen Stilübungen; sie beginnen mit der Anfertigung von Briefen und Übersetzungen aus dem Griechischen und führen zu Versuchen in lateinischen Versen und zur Ausarbeitung von Reden und geschichtlichen Themen. Als Muster des Stils erscheint natürlich vor allen Cicero, doch wird sklavische Nachtreterei ebenso wie die verstiegene Forderung, seine vollendete Beredsamkeit zu erreichen, verworfen, vielmehr ein freies, künstlerisches Verfahren der Nachahmung empfohlen. Die höchste Stufe bildet die declamatio, d. h. der Vortrag lateinischer Reden oder Verse, den er für so wichtig ansah, daſs seit 1524 in Wittenberg monatlich derartige Übungen veranstaltet wurden.

Aber Melanchthon bleibt nicht bei einseitigem Formalismus stehen; Luther schrieb einmal nach den Tischreden auf den Tisch: »Philipp hat die Sachen und die Worte, Erasmus hat Worte ohne die Sache, ich habe die Sache ohne die Worte, Karlstadt hat keins von beiden.« In der Tat sind Worte und Sachen für Melanchthon unlösbar verbunden; ausdrücklich sagt er einmal: »wie der Schiffer nach den Sternen seinen Lauf richtet, so sind alle unsere Studien nach diesem Prinzip zu richten, daſs wir uns einerseits wissenschaftliche Einsicht und andrerseits wenigstens ein gewisses Geschick über ernste Dinge uns auszudrücken verschaffen«, und in seinen Vorlesungen berücksichtigt er in der Tat grundsätzlich den Gesichtspunkt, nicht nur die formale Schulung zu fördern, sondern auch sachliche Bereicherung des Wissens zu geben. So ist ihm die Eloquenz »eine groſse Kunst und, wie es in der Tragödie heiſst, Herrin der Dinge«, und so führt die Lektüre zur prudentia, denn »näher als der Schatten dem Körper folgt die Einsicht der Beredsamkeit«. Und wahre Humanität ist ohne Eloquenz undenkbar. Das entspricht durchaus der auch von Melanch-

thon oft genug vorgetragenen Geschichtsphilosophie des Humanismus, dafs das Mittelalter mit dem Verlust der Beredsamkeit auch den guten Geschmack, ja sogar die Wissenschaft, die Sittlichkeit und die Religion eingebüfst habe. »Und so ist nach Melanchthons Meinung der letzte Endzweck der Eloquentia religiös« (Hartfelder), indem Bescheidenheit, Wahrhaftigkeit und Frömmigkeit als schönste Früchte gründlicher sprachlicher Studien von selbst hervorblühen. Sprachliche, sachliche und sittlich-religiöse Gesichtspunkte bestimmen demzufolge auch die Auswahl der Schriftsteller, unter den Griechen empfiehlt er besonders Homer, Herodot, Demosthenes und Plutarch, unter den Lateinern Cicero, Livius, Vergil und Terenz. Denn Kenntnis der griechischen Sprache erscheint ihm als unerlässige Vorbedingung für jeden wahrhaft Gebildeten: diese »süfseste und feinste Sprache« verleiht ja nicht blofs der Darstellung Schönheit und unseren Ratschlägen und Handlungen Feinheit, sondern sie ist zugleich das köstliche Gefäfs, in dem der Schatz der göttlichen Lehren ruht, und zudem auch für alle anderen Wissenschaften »Lehrerin und Quelle«, mithin so notwendig als Luft und Feuer.

Aus dieser einzigartigen Fundgrube hat also der wissenschaftliche Unterricht vor allem zu schöpfen; freilich hat Melanchthon in den zahlreichen Schriften, in denen er übersichtlich und fafslich eine schulmäfsige Systematisierung der philosophischen Wissenschaft versuchte, deutlich gezeigt, wie fern ihm dabei sklavisches Nachbeten liegt, und gerade dadurch einen beispiellosen Erfolg davongetragen, dafs er durch Eingehen auf alle damals behandelten Zeit- und Streitfragen das Interesse der Zeit zu erregen verstand. Eine eigentümliche Ironie des Schicksals war es nur, dafs die praktischen philosophischen Werke des Mannes, der so eifrig Rückkehr zu den Quellen selbst verlangt hatte und durch seine Grundrisse nur zu ihnen hatte führen wollen, gar bald ebenso wie seine theologischen loci als vollgültiger Ersatz derselben gefafst und benutzt wurden, so dafs sie sogar in Wittenberg schon um 1590 nach dem Zeugnis des Polykarpus Lyser die Schriften des Aristoteles ganz verdrängt hatten. Jedenfalls aber zeugen diese Lehrbücher dafür, dafs Melanchthon den allgemein-wissenschaftlichen Vorbereitungsunterricht mit der Lektüre der Klassiker und mit der Anleitung zur Eloquenz durchaus nicht als abgeschlossen ansah, vielmehr Psychologie, Physik und Ethik als wichtige Ergänzung betrachtete. Auch seine Lieblingswissenschaft, die stark astrologisch gefärbte Astronomie und die arg darniederliegenden mathematischen Studien hat er immer wieder warm empfohlen und ist auch für die Geschichte mit Rücksicht auf ihren praktischen Nutzen wie ihren sittlich-religiösen Wert entschieden eingetreten. Natürlich teilen sich die Lateinschule und die Artistenfakultät, die nichts anderes als die Durchgangsstufe zu den höheren Fakultäten sein will, in die Erledigung dieser Aufgaben; die zuletzt genannten Wissenschaften fallen zumeist erst dem Universitätsunterricht zu. Auch das Griechische wird nach Lage der Dinge oft erst auf der Universität begonnen werden können.

4. Melanchthons praktische Einwirkung auf das Schulwesen. Wenn diese pädagogischen Grundgedanken Melanchthons sich weder durch Neuheit noch durch besondere Grofsartigkeit auszeichnen, so bleibt sein Ruhm als des praeceptor Germaniae doch ungeschmälert; denn er hat diesen humanistischen Ideen und seinem hohen Ideal einer unlöslichen Verschmelzung von Religiosität und Wissen mit unermüdlicher Arbeit und grofser pädagogischer Weisheit in dem Schulwesen des ganzen protestantischen Deutschlands zum wenigsten Eingang verschafft. Wohl gründete sich sein Ansehen zweifellos zunächst auf seine Stellung zu Luther und der Reformation, aber er hat das Vertrauen, das es ihm eintrug, durch seine wissenschaftliche Überlegenheit und seine unbestechliche Lauterkeit vollkommen gerechtfertigt. So erschien er schon früh als der berufenste Reformator des Schulwesens, und gerade durch seine für lange Zeit mustergültige Neugestaltung hat er nicht blofs der Wissenschaft, sondern auch der evangelischen Kirche und dem Staat ungemein genützt.

a) Die Lateinschulen. α) Organisation. Die Notwendigkeit einer Vermehrung und Reform der Lateinschulen hatte sich dem Professor der Hochschule früh

aufgedrängt, hatte er doch selbst Jahrelang in Wittenberg eine Haus- und Privatschule gehalten, um ungenügend vorbereiteten Jünglingen das nötige grammatische Rüstzeug für die Universitätsstudien zu verschaffen, und sich der anderen mühevoll erscheinenden Arbeit an dieser Schule mit Lust und Liebe sogar länger unterzogen, als pekuniäre Nöte dazu zwangen. Die hier gemachten Erfahrungen konnte er bald verwerten; denn seit 1524, eben dem Jahre von Luthers bahnbrechendem Aufruf zur Schulgründung, entstanden in rascher Aufeinanderfolge die evangelische Stadtschule in Magdeburg, die Lateinschule in Eisleben und die »obere Schule« (Poëtenschule) in Nürnberg, an deren Einrichtung er durch Rat und Tat sowie durch persönliches Erscheinen entscheidenden Anteil nahm. Schon 1527 ward dann vom Kurfürsten eine Kirchen- und Schulvisitation in Thüringen angeordnet, die später auf das ganze sächsische Gebiet ausgedehnt werden sollte. Schon bei der ersten kurzen Visitationsreise, die sehr schlimme Zustände offenbarte und fast allenthalben auf Zügellosigkeit und Willkür stiefs, war Melanchthon die eigentliche Seele des schweren Werkes, das geradezu Verstaatlichung der Schulen bedeutete. Ihm fiel auch wie selbstverständlich die Aufgabe zu, auf Grund der gemachten Erfahrungen in dem »Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherren im Kurfürstentume zu Sachsen« 1528 die mafsgebenden Richtlinien für die ferneren Visitationen festzulegen. Ja zunächst war es der dringende Wunsch Johanns des Beständigen, dafs Melanchthon selbst mit den drei alten Genossen von 1527 nach diesem Entwurf allmählich die Verhältnisse aller sechs Kreise des sächsischen Landes ordnen und jährlich einen Kreis zu diesem Zwecke bereisen solle. Praktische Gründe entschieden schliefslich für sofortige Entsendung von sechs verschiedenen Kommissionen in die einzelnen Landesteile; aber auch so mochte er nicht auf Melanchthons bewährte Hilfe verzichten und wies ihm den einen thüringischen Hauptlandkreis mit den Visitationsorten Eisenach, Gotha und Weimar zu. Die Akten über diese Visitationsreise sind leider verfault; doch zeigte sich schon nach fünf Jahren deutlich bei einer neuen Visitation ein unverkennbarer Wandel zum Besseren in Kirche und Schule, und es ist anzunehmen, dafs hier noch mehr als in den anderen Gebieten die Bestimmungen des Visitationsbüchleins zur Durchführung kamen. Zwar sollten diese, wie Luther in der Vorrede betonte, nicht gleich als »neue päpstliche Dekretalen« angesehen werden, aber es empfahl sich das Büchlein von selbst, »weil es für das Volk aufs einfältigste ist gestellt und überall Rücksicht auf das geringe Verständnis sowie auf die niedrige sittliche Bildungsstufe der »groben Leute« nahm.

Besonders die Schulordnung im Anhang zeugte von dem feinen pädagogischen Takt Melanchthons und von seinem scharfen Blick für das praktisch Erreichbare; nach dem grofsen Einflufs, den diese sog. Kursächsische Schulordnung weit über die Grenzen Sachsens hinaus ausgeübt hat, hat man sie wohl gar den »Stiftungsbrief« des deutschen Gymnasiums genannt. Freilich ist dieser Ausdruck sehr cum grano salis zu verstehen; die Aufgaben, die entsprechend den kleinen Verhältnissen der sächsischen Städte den dreiklassigen Lateinschulen gestellt werden, sind wesentlich bescheidenere als die der modernen Gymnasien; auch zeigen sie an und für sich keinen wesentlichen Unterschied von denen der vorreformatorischen Schulen des Humanismus. Aber tatsächlich hat diese Schulordnung den Sieg der neuen Geistesrichtung entschieden. Abgesehen von Musik und Religion ist Lateinisch der einzige, durchaus im Mittelpunkt stehende Lehrgegenstand. Lehrziel des ersten Haufens, der natürlich wie die folgenden mehrere Jahreskurse umfafst, ist: Lesen, Schreiben und Aneignung einiger grammatischer Elemente und eines gewissen Wortschatzes; die Lehrbücher sind eine lateinische Fibel, die Grammatik des Donat und die moralischen Sprüche des sog. Cato. Der zweite Haufe lernt dann gründlich Grammatik, Formenlehre, Syntax und Prosodie; die Lektüre der Fabeln des Äsop, der Pädologia des Petrus Mosellanus und der Colloquia des Erasmus steht durchaus im Dienst der Grammatik, erst später folgt das Lesen und Auswendiglernen des Terenz und der »reinen« Stücke des Plautus. Für den dritten Haufen soll man nur »die Ge-

schicktesten auswählen«; diese wiederholen die Grammatik, lesen Vergil, Ovids Metamorphosen und Ciceros Offizien oder Episteln und treiben, wenn die grammatische Grundlage zuverlässig ist, Metrik, um die fruchtbare Kunst lateinischer Verse zu erlernen, und schliefslich sogar Dialektik und Rhetorik. Die zwei oberen Abteilungen liefern wöchentlich eine schriftliche Arbeit, Episteln oder Verse. »Die erste Stunde nach Mittage sollen die Kinder in der Musika geübt werden, alle, klein und grofs.« Ein bestimmter Wochentag bleibt der »christlichen Unterweisung« vorbehalten, die den praktischen Zweck hat, »den Anfang eines christlichen und gottseligen Lebens« zu lehren. Es sollen daher das Vaterunser, der Glaube und die zehn Gebote gelernt und »einfältig und richtig« ausgelegt werden; dazu kommt noch Einprägung einiger Kernpsalmen und Behandlung leichterer biblischer Schriften wie des Matthäus, und »wo die Knaben gewachsen«, der Briefe an Timotheus, des 1. Johannisbriefs oder der Sprüche des Salomonis. Das vielfach beliebte »von Hadersachen sagen« und »Mönche oder andere zu schmähen« wird ausdrücklich verboten und ebenso die Verstiegenheit eitler Lehrer gebrandmarkt, die nicht blofs Lateinisch lehren, sondern auch Deutsch oder Griechisch oder Hebräisch und »die armen Kinder mit einer solchen Mannigfaltigkeit beschweren, die nicht allein unfruchtbar. sondern auch schädlich ist«. Dem Gesichtspunkt der Konzentration auf das Hauptfach dient die Forderung, die auch bei anderen Pädagogen des Humanismus wie Vives wiederkehrt: »es sollen die Knaben dazu gehalten werden, dafs sie Lateinisch reden, und die Schulmeister sollen selbst, soviel möglich, nichts denn Lateinisch mit den Knaben reden, dadurch sie auch zu solcher Übung gewöhnet und gereizet werden.« Gerade um diese Forderung durchzuführen, hatte Melanchthon in seine lateinische Fibel, die vielfach für die erste Klasse in Gebrauch kam, schlichte, naheliegende Stoffe aus dem Leben der Knaben aufgenommen: Verschen über den Knaben, der die anderen weckt, den Knaben, der das Brot verteilt usw., und gerade deshalb werden für den zweiten Haufen die Knabengespräche des Petrus Mosellanus empfohlen, in denen Schüler und Studenten über Unterrichtsgegenstände, über den Studienplan, über die Benutzung der Ferien usw. unterhalten, sowie die bekannten, gleichfalls dem Leben und Treiben der Gegenwart geltenden Colloquia des Erasmus, deren Personen mit bewunderungswürdiger Leichtigkeit über Dinge sprechen, »von denen man kaum glauben sollte, dafs wir uns über dieselben in römischer Zunge ausdrücken könnten, über Pferdehandel, Jagd, Wirtshäuser usw.« (von Raumer). Dafs Melanchthons Forderung des Lateinsprechens keine starre ist, beweist nicht nur die weise, echt melanchthonsche Einschränkung »soviel möglich«, sondern auch sein eigenes Beispiel, denn er selbst verachtete und ächtete in seinen akademischen Vorlesungen die Muttersprache nicht, wenn durch sie die Grundforderung der Verständlichkeit und Deutlichkeit besser erfüllt wurde. Und seine Bewunderung für die praktischen Vorzüge der Gespräche des Erasmus verschliefst ihm durchaus nicht die Augen gegen die sittlichen Bedenken, die zahlreiche frivole und unzüchtige Stellen ebenso wie die giftigen Ausfälle auf das kirchliche und besonders das klösterliche Leben erregen; auch hier fügte er eine Einschränkung bei, nur die Gespräche zu wählen, »die den Kindern nützlich und züchtig sind«. — Schlichte Natürlichkeit und einfache Frömmigkeit sind überhaupt die Kennzeichen dieser Schulen, in denen sich der mit dem Christentum versöhnte und von ihm geläuterte Humanismus als bestimmendes Bildungselement der Neuzeit zuerst bleibende Geltung verschaffte. Engherzige Einseitigkeit lag Melanchthon bei diesem Entwurf für die Lateinschulen ganz fern, er stellte nur die Mindestforderungen auf. Wo die Mittel der Stadt es erlaubten, waren ihm vier oder acht Klassen ganz recht. In seiner Privatschule hatte er selbst neben Lateinisch auch Griechisch gelehrt, ja seine »kleinen Freunde« nicht nur Stücke des Plautus, Terenz und Seneka, sondern sogar griechische Trauerspiele des Euripides aufführen lassen, wie die dazu von ihm gedichteten Prologe beweisen; sein Eisleber Lehrplan gestattet dem entsprechend für die Schüler, die im Lateinischen leidlich fest sind, auch die Anfänge des Grie-

chischen, ja sogar des Hebräischen. Auch bei den Lehrbüchern war keine starre Schablonenhaftigkeit beabsichtigt: für das 1533 der Wittenberger Universität angegliederte Pädagogium läfst er z. B. die Wahl zwischen der Lektüre Vergils oder der modernen Dichtungen des Baptista Mantuanus, der ihm wohl von seiner Pforzheimer Schulzeit besonders lieb war, und der Heroiden seines Freundes Eobanus Hessus und stellte neben Ciceros Episteln des Murmellius Sentenzensammlung.

War es vor der Visitation nach Ausweis der Akten vorgekommen, dafs ein verkommener Adliger oder ein Mann, der gar nicht lesen konnte, Schulmeister war, oder es dem Lehrer gelegentlich zugemutet worden, zugleich Dorfhirte zu sein, so entwickelt sich nun das sächsische Schulwesen sehr schnell und gedeihlich. Besonders die Blüte der Lateinschulen erregte bald weit und breit Neid oder Bewunderung und reizte in anderen protestantischen Ländern zur Nachfolge; ganz natürlich war es, dafs man dabei allenthalben Melanchthons Hilfe und Rat in Anspruch nahm. So machte sich sein segensreicher Einflufs im Elsafs und an der fernen Ostsee, in Schlesien und in Westfalen geltend, und er ermüdete nicht immer wieder auf die Notwendigkeit der Schulen hinzuweisen; in diesem Sinne schrieb er ein dringliches Schreiben an den Stadtrat von Soest (erst 1543 gedruckt) und forderte 1537 im Namen der in Schmalkalden versammelten Prädikanten die Fürsten auf, die Klostergüter zum Besten der Schulen und Kirchen zu verwenden. Dafs die Gewissen tatsächlich hierdurch geschärft wurden, bewies die bald beginnende Errichtung der sächsischen Fürstenschulen (s. den betr. Art.). Diesen Anstalten, die nach ihrem Lehrplan eine Mittelstellung zwischen den Hoch- und Lateinschulen einnahmen, war der Stempel melanchthonschen Geistes nicht nur durch ihre Lehrer, meist Schüler Melanchthons, und seine Lehrbücher aufgedrückt, sondern auch dadurch, dafs er wiederholt mit ihrer Inspektion betraut ward. Auch sie wurden das Vorbild für zahlreiche ähnliche Gründungen. Wie Fabrizius in Meifsen waren die bekannten Musterschulmänner Sturm in Strafsburg, Trotzendorf in Goldberg, Neander in Ilfeld, Wolf in Augsburg, Mylius in Görlitz Melanchthons Schüler und Anhänger, die in des Lehrers Geist und Methode zu arbeiten bestrebt waren.

β) Lehrbücher. Das wurde wesentlich erleichtert durch eine Anzahl von Lehrbüchern Melanchthons, die aus den Erfahrungen des eigenen Unterrichts erwachsen, nicht nur wegen des glänzenden Namens des Verfassers, sondern vor allem wegen ihrer praktischen Anlage, ihrer grofsen Klarheit und bewunderten Knappheit zum Teil bis ins 18. Jahrhundert hinein zu den beliebtesten Lehrmitteln gezählt wurden. Dem griechischen und lateinischen Anfangsunterricht dienten die zum Teil schon anderswo (vergl. unter Griech. Unterr. III, 694 ff. u. 700) gewürdigten Grammatiken: Institutiones graecae grammaticae 1518 und Grammatica 1525 und die offenbar zunächst für seine Hausschule bestimmten Lesebücher: das lateinische Enchiridion elementorum puerilium 1524 und die Institutio puerilis literarum graecarum 1525. Die beiden Grammatiken haben zwar keinen selbständigen philologischen Wert, aber ihre weite Verbreitung war doch wohlverdient wegen des hervorragenden methodischen Geschicks, mit dem sie das klar erkannte Ziel verfolgten, möglichst rasch zur selbständigen Lektüre bezw. zum Sprechen zu führen. Die beiden Chrestomathien aber suchen den echt melanchthonschen Grundsatz: durch Kenntnisse zur Frömmigkeit! zu verwirklichen, wie das auch die Vorrede zu dem lateinischen Lesebuch deutlich ausspricht. Wie deshalb das griechische Lesebuch christliche Stoffe neben den klassischen darbietet, so enthält auch das lateinische nach dem Alphabet, den Vokalen und Diphthongen zunächst das Vaterunser, den marianischen Grufs, das apostolische Glaubensbekenntnis, Psalm 66 z. T., die zehn Gebote, die Bergpredigt, das 12. Kapitel des Römerbriefs und das 13. des Johannesevangeliums, Psalm 127, Hexameter über das menschliche Leben, die Sprüche der sieben Weisen nach Erasmus' Übersetzung und die schon erwähnten Verschen Melanchthons über schlichte Stoffe aus dem Schülerleben; dann erst folgen Auszüge aus Ovid und Plautus. So suchte Melanchthon die in ihm selbst verkörperte Verbindung von Christentum und Humanismus von vornherein auch in den Schulen zu verwirk-

lichen. Den weiter fortgeschrittenen Lateinschülern und Studenten bot er die Schätze der antiken Literatur in zahlreichen Klassikerausgaben dar, indem er dem griechischen Text meist nach damaligem Brauch zum besseren Verständnis eine lateinische Übersetzung beifügte, — Ausgaben, die für uns zwar nur historischen Wert haben, aber damals ungemein erwünscht und dem Sieg des Humanismus förderlich waren. Teilweise wenigstens kamen den Lateinschulen auch seine Lehrbücher der Dialektik und Rhetorik zu gute, wenn er auch bei diesen ad utilitatem pueritiae geschriebenen Abrissen in erster Linie seine Studenten im Auge haben mochte. Die compendiaria Dialectices ratio von 1520 wurde von dem nie mit sich zufriedenen, sondern immer bessernden und erweiternden Verfasser selbst zweimal gründlich umgearbeitet 1528 als Dialectices Phil. Mel. libri IV und 1547 als Erotemata dialectica und fand eine beispiellose Verbreitung; führte sie doch, dem Zug der Zeit entsprechend, aus dem Wust der mittelalterlichen Kommentatoren unmittelbar auf die reine Lehre des Aristoteles zurück, münzte sie doch die wertvollen Ergebnisse der ausgezeichneten Dialektik des Rudolf Agricola geschickt aus, und wufste sie doch durch lichtvolle Klarheit und durch das Lockmittel glücklich gewählter Beispiele das für die meisten wenig anziehende Studium der formalen Logik schmackhafter zu machen. War Agricolas Werk noch Dialektik und Rhetorik zugleich, so hat Melanchthon wenn auch nur rein formal »die Kunst der richtigen, geordneten und durchsichtigen Darstellung, die auf richtigem Definieren, Einteilen und Argumentieren beruht,« von der praktischen »Kunst des richtigen und schönen Redens« geschieden, ohne doch ihre nahe Verwandtschaft zu verkennen. Die letztere Kunst, die Rhetorik, hat er in engem Anschlufs an Cicero und Quintilian gleichfalls dreimal bearbeitet, so dafs aus dem dürren, schmächtigen Schema von 1519 de Rhetorica libri III und den Institutiones Rhetoricae 1521 allmählich ein ausgeführtes Lehrbuch Elementorum rhetorices libri II 1531 ward. Dieses behandelt im ersten Buch die Auffindung des Stoffes und die Ordnung der gewonnenen Gedanken, im zweiten die Lehre vom Stil. Im Gegensatz zu der landläufigen Betonung des Schmucks der Rede fordert Melanchthon vor allem deutliche und klare Ausdrucksweise, wie er sie selbst vorbildlich pflegte. Und bezeichnenderweise fügt der christliche Humanist in den späteren Bearbeitungen den alten drei Arten der Rede als vierte das neue genus didascalicum hinzu, d. h. die Predigt, der die Regeln antiker Redekunst dienstbar gemacht werden, die aber gerade dadurch »auf die verhängnisvolle Bahn der ausschliefslichen Lehrhaftigkeit getrieben wurde«. (Bassermann.) Demgemäfs sind seine geschickten Beispiele teils aus den Klassikern teils aus der Bibel entlehnt.

b) Universitäten. α) Organisation. Wenn so die Lateinschulen Melanchthons Einflufs nachhaltig erfuhren, so war er doch bei den Hochschulen noch viel einschneidender; denn hier galt es die äufseren Verhältnisse ebenso wie den inneren Unterrichtsbetrieb gründlich umzugestalten. Der Geist der mittelalterlichen Bildung hatte sich in den alten Universitäten die ihm gemäfse Form geschaffen; wie die Scholastik selbst bereitwillig im Dienst der Kirche stand und eine streng kirchlich gebundene Lehrweise hatte, so waren auch die Hochschulen trotz ihrer freistaatlichen Organisation im Grunde doch nichts anderes als kirchliche Anstalten, wie z. B. die päpstlichen Errichtungsbullen, der kirchliche Charakter der akademischen Würden und die Begabung der Professoren mit kirchlichen Pfründen sattsam bewiesen. Der junge Most des Humanismus drohte nun die alten Schläuche gewaltsam zu zerreifsen, und für den Protestantismus war eine Erlösung auch aus dieser babylonischen Gefangenschaft Lebensbedingung. Ganz unhaltbare, verworrene Zustände ergaben sich gleich zu Anfang aus diesem Gegensatz. Eine Beschwerdeschrift der Kölner Universität schreibt den humanistischen Magistern damals ausdrücklich »Widerratung, Verachtung aller Promotion, Ordnung, Ehre und Stand der löblichen Universität« zu und weist hämisch auf den grofsen Schaden hin, der daraus der Bürgerschaft und der ehrsamen Gemeinde erwachse, da ihre Nahrung und Gewinn behindert werde, »die sie aus den Promotionen und Doktoressen pflegen zu haben«. Und gerade in demselben Jahre hat auch Melanchthon in einer

Rede de gradibus discentium mit stichhaltigeren Gründen über die unüberlegte Abschaffung der altbewährten Einrichtung der Grade und Promotionen geklagt und mit nachdrücklichem Ernst gemahnt, diese vaterländische und uralte Sitte der Hochschulen zu erneuern und festzuhalten. Und wenn auch 1528 und 1529 »nach längerer Unterbrechung« wieder Magister- und Baccalaureatsprüfungen in Wittenberg stattfanden, so war die zum Teil auch durch religiöse Bedenken geförderte Abneigung gegen dieselben doch so grofs, dafs Melanchthon auch später die Notwendigkeit der Beibehaltung der Grade noch öfter in seinen Deklamationen behandelt hat. Auch die Bedenken, die erhoben wurden, Grade könnten nur kraft der vom Papst verliehenen Privilegien erteilt werden, hat er wiederholt bekämpft mit dem Hinweise darauf, dafs diese Grade nichts anderes seien als Zeugnisse und jeder Schule das Recht zustehen müsse, Zeugnisse auszustellen. Jedenfalls war es aber bei dieser Unklarheit der Verhältnisse sehr nötig, dafs bald eine gründliche Ordnung der protestantischen Universitäten vorgenommen wurde. Das Vorbild hierzu gab die nach 11jähriger Arbeit Melanchthons 1536 abgeschlossene Reformation der Wittenberger Hochschule, deren Urkunde der Libellus fundationis academiae Vitebergensis 1536 uns jetzt veröffentlicht vorliegt. (H. Hering, Halle 1882.)

Am wenigsten ist naturgemäfs an der juristischen Fakultät verändert: vier Professoren lesen an ihr über die verschiedenen Gebiete des römischen Rechts, haben aber zugleich die Verpflichtung, am Wittenberger Hofgericht der praktischen Rechtspflege zu dienen. Die medizinische Fakultät, damals immer noch das Stiefkind der Hochschulen, erhält wenigstens drei Lehrer, während sie früher nur einen oder zwei gehabt hatte; sie lesen über die nützlichsten Bücher des Hippokrates und Galenus, über Rhazes und Avicenna, und über anatomische Bücher. Völlig umgestaltet aber erscheinen die philosophische und theologische Fakultät. Die erstere, der »Ursprung und Stamm« aller anderen hat zehn Lektores und zwar je einen für Hebräisch, Griechisch, Poetik, lateinische Grammatik mit Terenzlektüre, zwei für Mathematik und je einen für Dialektik, Rhetorik, Physik und Moral. Sie sind verpflichtet, wöchentlich vier Stunden zu lesen; die freibleibenden Tage Mittwoch und Sonnabend werden für Deklamationen und Disputationen bestimmt. Die Namen der Fächer sind wohl teilweise die alten geblieben, aber »wir gehen gewifs nicht irre, wenn wir die Vorlesungen über Dialektik, Rhetorik, Ethik und Physik uns ganz humanistisch denken, so wie Melanchthon diese Wissenschaften auffafste und selbst vortrug.« (Hartfelder.) Jedenfalls beweist die offizielle Aufnahme des Hebräischen und Griechischen in die Gründungsurkunde, dafs wir auf humanistischem Boden stehen; auch die Errichtung von zwei mathematischen Professuren entspricht einer alten Forderung des Humanismus. Doch zeigt sich die von aller starren Einseitigkeit freie, irenisch vermittelnde Art Melanchthons darin, dafs er die sonst von den Humanisten verfemte und früher auch von ihm selbst verworfene scholastische Einrichtung der Disputationen einträchtig mit den humanistischen Deklamationen verbindet, offenbar mit Rücksicht auf die ihm unentbehrlich erscheinenden Promotionen. Dadurch dafs der philosophischen Fakultät ein Pädagogium als Vorschule angegliedert wird, dessen Leiter später (1546) auch als Mitglied der Fakultät selbst erscheint, wird für alle Wittenberger Studenten ein wirklich zweckmäfsiger Studiengang ermöglicht, der sich besonders klar aus den melanchthonschen »Academiae Wittenbergensis Leges von 1546 (C. R. X., 992), einem Anschlag (C. R. X., 86) und seinen Bestimmungen für Rostock (C. R. XII., 166) erkennen läfst. Im Latein ungenügend vorbereitete Studenten werden diesem Pädagogium oder einem Privatlehrer zugewiesen, dürfen aber gleichzeitig schon Vorlesungen z. B. über Dialektik und Rhetorik hören. Der eigentliche Fakultätskursus zerfällt in zwei Abschnitte, die durch Prüfungen gekrönt werden. Das Studium bis zum Baccalaureat umfafst Dialektik, Rhetorik, Poetik und Lektüre des Cicero, Quintilian, Terenz, Vergil sowie die Elemente der Mathematik und Physik. Für die Magisterprüfung wird daneben Kenntnis des Griechischen, der Physik, Ethik und Politik des Aristoteles, der Geometrie und Astronomie nach Euklid und Ptolemäus vorausgesetzt. Von allen

Kandidaten der philosophischen Fakultät wurde ebenso wie von denen der theologischen die Verpflichtung auf die ökumenischen Symbole und die Augsburger Konfession gefordert: eine Einrichtung, die zwar schon von Melanchthon selbst gegen heftige Angriffe verteidigt werden mufste, die aber doch einen guten Sinn hatte, da viele Schüler der Artistenfakultät später zur Theologie übergingen, und die auch den freien wissenschaftlichen Trieb nach Hartfelders treffender Bemerkung durchaus nicht getötet hat. Ganz entsprechend dem in den philosophischen Wissenschaften durchgeführten Grundsatz nicht sowohl eine systematische Behandlung der einzelnen Disziplinen zu geben, als vielmehr die betreffenden klassischen Quellenschriften auszulegen, wurden auch in der Theologie den drei Professoren und dem als vierten wirkenden Wittenberger Stadtpfarrer nur exegetische Vorlesungen über altes und neues Testament aufgetragen. Natürlich wuchs sich aber z. B. die Erklärung des Römerbriefes wie von selbst regelmäfsig zu einer Art Dogmatik und Ethik aus. Erst in den akademischen Gesetzen von 1546, die auch in der philosophischen Fakultät einige Änderungen aufweisen, wird Behandlung einer Augustinischen Schrift und des nicänischen Bekenntnisses in Aussicht genommen. Dafs die theologische Fakultät Anteil am Kirchenregiment, vor allem Entscheidung in Ehesachen erhielt, ergaben die schwierigen Übergangsverhältnisse. Von der Theologie als der eigentlichen Blüte der Hochschule erfährt natürlich der ganze Organismus besondere Einwirkung, »durchdrang doch der neue Geist des Evangeliums alle Einrichtungen der Hochschule und gab ihnen ihre äufsere Form wie inneren Gehalt.« (Hartfelder). Wie der Kirchenbesuch obligatorisch war, so verliefen z. B. auch alle Promotionen in durchaus religiösen Formen. Die tiefgehendste Neuerung, die in Wittenberg endgültig vollzogen erscheint, ist die Verstaatlichung der Universität. Wohl lag eine Gefahr in der Abhängigkeit von den Landesherren, aber diese haben sich, wie die Entwicklung zeigt, nicht der Erkenntnis verschlossen, »dafs nur die unbehindert nach Wahrheit strebende Wissenschaft fruchte. So ist denn unter ihrer Pflege die Wissenschaft zu einer Blüte und Bedeutung gelangt, wie keine Vergangenheit sie aufzuweisen hat.« (Muther.) Bezeichnend für die hohe Auffassung der sächsischen Fürsten von ihren Pflichten gegenüber der Universität ist besonders auch die Einrichtung von Stipendien, für die schon seit 1536 jährlich Gelder ausgeworfen wurden, und an deren Ausbau immer weiter gearbeitet wurde, so dafs 1545 an 150 Stipendiaten etwa 4000 fl. verteilt werden konnten. Zweifellos ist die Universitätsreform innerhalb Melanchthons Lebensarbeit nicht hoch genug einzuschätzen; »sie bildet eines der wichtigsten Ereignisse in der geistigen Entwicklung des 16. Jahrhunderts, und auch für den Weiterbau des deutschen Universitätswesens ist sie von höchster Bedeutung gewesen«. (Ellinger.)

Denn die Neugestaltung der Wittenberger Hochschule und das Beispiel von Opferfreudigkeit, das die sächsischen Kurfürsten gaben, wirkte schnell vorbildlich, und bald wurden alle protestantischen Hochschulen, Tübingen, Frankfurt a. O., Leipzig, Rostock und Heidelberg z. T. gleichfalls unter erheblichen Aufwendungen der Landesfürsten ähnlich reformiert, wobei Melanchthon ebenso wie bei den Neugründungen in Marburg, Königsberg und selbst in Jena durch Unterstützung mit Rat und Tat beteiligt war. Dafs diese Schulen in Dankbarkeit gegen ihren geistigen Vater seine Ideen und Ideale pflegten, dafür bürgten zwar nicht die gelegentlichen ehrenvollen Erwähnungen des praeceptors Germaniae in den neuen Statuten, sondern vor allem seine treuen Schüler und seine praktischen Lehrbücher, die wir überall als Träger seines Geistes antreffen.

β) Lehrbücher. Zeller hat über Melanchthons Schriften das Urteil gefällt: sie sind »wirklich in ihrer Art vortreffliche Lehrschriften: wohlgeordnet, vollständig, gelehrt, von musterhafter Klarheit und eleganter Darstellung, durchweg auf das Bedürfnis des Unterrichts und die praktische Anwendung der wissenschaftlichen Lehren berechnet. Aber bahnbrechende Gedanken, neue Methoden, rücksichtslose wissenschaftliche Konsequenz darf man darin nicht suchen.« Von der Ethik liegen aufser den Kommentaren zu Aristoteles' Ethik und Politik und zu Ciceros de officiis zwei systematische Darstellungen vor: Philo-

sophiae moralis epitome 1538 und Ethicae doctrinae elementa 1550. Der Commentarius de anima 1540 enthält eine Psychologie oder besser Anthropologie, zu der sein Kollege, der Mediziner Milich ihn mit seinen anatomischen Kenntnissen unterstützt hatte. Die Initia doctrinae physicae 1549 umfassen im Sinne jener Zeit aufser der Physik zugleich Metaphysik und Kosmologie. Wie Melanchthon in seinen theologischen Loci communes von 1521 die Dogmatik auf die biblische Quelle zurückführte, so waren diese philosophischen Lehrbücher dazu bestimmt, die Gedanken des Aristoteles zu bearbeiten und zu verbreiten. Und das ist ihnen tatsächlich so gut gelungen, dafs die Schriften zum Teil bis ins 18. Jahrhundert ihre mafsgebende Stellung an den Hochschulen behaupteten, einzelne sogar an katholischen Universitäten gebraucht wurden. Auch seine Bearbeitung der Chronik Carions, (zuerst 1532, dann völlig umgearbeitet 1558 und 1560) entsprach einem wirklichen Bedürfnis und galt daher trotz des Mangels gründlicher Quellenforschung lange als anerkanntes Lehrbuch der Weltgeschichte.

Brennende Liebe zu seinem Beruf hat dem kränklichen Manne die Kraft verliehen so Grofses zu leisten. Nach äufserer Ehre hat er nicht gegeizt: »Wir Professoren«, schreibt er einmal, »werden auf das Hochmütigste verachtet, und nicht allein von den Ignoranten, den Pfeffersäcken und Krautjunkern, sondern auch von jenen Halbgöttern, die in den Regierungen sitzen. Ja man verachtet uns nicht blofs, man hafst uns geradezu.« Und zwei Jahre vor seinem Tode sagt Melanchthon in schlichter Bescheidenheit: »Ich habe Dienst getan, soviel mir Gott Kräfte verliehen, für den wissenschaftlichen Unterricht der Jugend in meinem Lehramte und habe in diesem Schulstaub keinen glänzenden Namen gesucht.« Aber gerade die selbstlose Treue seiner Arbeit und der hohe sittliche Ernst, mit dem er Christentum und Wissenschaft zu verschmelzen suchte, haben ihm den schönsten Ruhm gebracht, und er bleibt ihm unbestritten, auch wenn die Schranken seiner Zeit und seiner Individualität immer deutlicher hervortreten. Die bahnbrechende Kraft des Genies bekundet sich nicht in seinen Leistungen; es fehlt ihm der schnell das Notwendige erkennende Scharfblick und der unbeugsame, kühn durchgreifende Wille. Als Humanist steht er hinter anderen zurück, da ihm der schöne Schwung, die Fülle und der Reichtum des Ausdrucks fehlt, und als Dichter fühlt er sich selbst »wie ein Rabe unter Schwänen«, denn seinen Versen mangelt warmes Leben und frische Phantasie. Statt in die Tiefe geht er lieber in die Breite und seine harmonische Natur verführt ihn wohl dazu, die Gegensätze abzuschwächen, statt die Probleme gründlich zu erfassen und konsequent zu verfolgen. In naiver Einseitigkeit bewundert er die Alten als untrügliche Führer und unerreichbare Lehrmeister aller Weisheit, er folgt ihnen auf die Irrwege des astrologischen Wahnglaubens und denkt nicht daran, selbständig forschend, die Geheimnisse der Natur zu entschleiern, darum kann ihm die Lehre des Kopernikus nur als eitle Prahlerei erscheinen; und doch liegt ihm ein wahrhaft historisches Verständnis des Altertums ganz fern. Auch als Pädagog ist er nicht sowohl ein tiefer Denker wie etwa sein Zeitgenosse Vives, sondern ein praktischer Schulmann von wunderbarer Arbeitskraft, selbstloser Liebe, grofsem organisatorischen Geschick und klarem Blick für das wirklich Erreichbare. Als solcher hat er sich in einer schwierigen Übergangszeit grofse Verdienste erworben, die wir am besten mit Paulsen unter drei Gesichtspunkte bringen können: er hat die Organisation der Universitäten und Gelehrtenschulen geleitet, den protestantischen Schulen und Universitäten ihre Lehrer gebildet und dem gelehrten Unterricht die Lehrbücher geschrieben. So hat er sich den Ehrennamen Lehrer Deutschlands erworben.

Literatur: Melanchthons Werke im Corpus Reformatorum von Bretschneider u. Bindseil. Halle 1834—1860. Deklamationen Bd. XI u. XII. vergl. auch Hartfelder, Melanchthons Deklamationen Berl. 1891, 2. Heft Berl. 1894 = Lat. Literaturdenkm. des 15. u. 16. Jahrh. Nr. 4 und 9. Ergänzungen bieten Hartfelder Melanchthoniana paedagogica 1892 u. C. A. H. Burkhardt, Geschichte der sächsischen Kirchen- und Schulvisitationen. Leipzig 1879. Melanchthons Leben ist mustergültig dargestellt von C. Schmidt, Ph. M. Elberfeld 1861, neuerdings von G. Ellinger, Ph. M. Berlin 1902. vergl. auch R. Schaefer, Ph. Melanchthons Leben, aus den Quellen dargestellt. Gütersloh 1894; seine Pädagogik von C. Hartfelder, Ph. Melanchthon

als Praeceptor Germaniae. Berlin 1889 (Bd. VII der Mon. Germ. Paed.), dazu vergl. noch F. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts. Leipzig I² 1896, A. Nebe, Ph. M. der Lehrer Deutschlands. Bielefeld 1897 u. Th. Ziegler, Ph. M. der humanistische Genosse Luthers. Strafsburg 1897. — F. Cohrs, Ph. Melanchthon Deutschlands Lehrer. Halle 1897 (im Anhang Verzeichnis der seit Hartfelder erschienenen Melanchthonliteratur). — J. Rump, Melanchthons Psychologie in ihrer Abhängigkeit von Aristoteles und Galenos dargestellt. Kiel 1897. — Költzsch, Melanchthons philosophische Ethik. Freiberg 1889. — Maier, Melanchthon als Philosoph. Archiv f. Gesch. d. Phil. X, 437 ff. und XI, 212 ff. Von älteren Arbeiten verdienen besondere Beachtung: von Raumer, Geschichte der Pädagogik, I. — A. Planck, Mel. Praec. Ger. 1860. — Ch. Pansch, Melanchthon als Schulmann. Eutin 1860 u. 1872 u. Klix in Schmids Encyklopädie IV², 904 ff.

Lüneburg. A. Nebe.

Merk- und Systemhefte der Schüler

1. Die ersten Schülerhefte waren Leitfäden. 2. Welche Bedenken sprechen gegen den Gebrauch der Leitfäden? a) praktische, b) theoretische. 3. Einrichtung der Merkhefte. A. Eintragungen. B. Äufsere Einrichtung. 4. Einrichtung der Systemhefte. 5. Das Unterrichtsverfahren bei den Eintragungen in diese beiden Hefte. 6. Wert dieser Eintragungen. 7. Bedenken gegen diese und ihre Widerlegung.

1. Die ersten Schülerhefte waren Leitfäden. Selbst der beste Unterricht mufs ergebnislos verlaufen, wenn er nicht für das Behalten des Dargebotenen in vielseitigster Weise Sorge trägt. Mancherlei Hilfsmittel werden zu diesem Zwecke empfohlen, und der erfahrene Schulmann erklärt häufig sein erprobtes Hilfsmittel als das empfehlenswerteste und beste. Solcher Mittel können mündliche und schriftliche (gedruckte) sein. Unter den gedruckten dürfte man am ehesten eine Beschränkung der Mannigfaltigkeit erwarten. Aber wenn insbesondere an den Religionsunterricht gedacht wird, so sieht man sich in dieser Erwartung getäuscht. Denn seit Luthers »Der Kinder Handbüchlein« und Trotzendorfs »Rosarium« sind eine solche Fülle religiöser Lernbücher entstanden, vergangen und wieder entstanden, dafs derartige Erscheinungen auch nur einiger weniger Jahre unmöglich vollzählig gekannt werden können. Aber auch andere Unterrichtsfächer boten Veranlassung, dafs in gedrängter Form das Wissenswerteste zum Auswendiglernen zusammengestellt wurde. Namentlich seit dem Jahre des Erscheinens der »Allgemeinen Bestimmungen« (1872) entwickelte sich ein pädagogischer Büchermarkt, welcher die Veröffentlichungen auf allen anderen literarischen Gebieten an Zahl weit überragte. Wie viele Regelbücher für den grammatischen Unterricht, welche Anzahl von naturgeschichtlichen und geschichtlichen Leitfäden sind seitdem erschienen!

Und zwar sind solche Bücher sowohl für die Hand des Schülers als auch für die des Lehrers bestimmt. Als magere Auszüge aus gröfseren Werken, sind sie in der Regel ohne Fleisch und Blut und vermeinen um so praktischer zu sein, je knapper und kürzer sie abgefafst sind. Andere Verfasser wieder glauben einen gröfseren Leserkreis zu erhalten, wenn sie hier und da ein Bildlein zweifelhaftesten Wertes einschalten. Es gibt Schulmänner, die sich durch solche Leitfäden einen grofsen Namen und viel Geld erworben haben, namentlich wenn sie es fertig brachten, zugleich für mehrere Fächer derartige Hilfsbücher zu schaffen. Glücklicherweise scheint die »Brillanz der Leitfaden-Saison stark im Erbleichen zu sein« dank des energischen Einschreitens von Fr. M. Dörpfeld. Selten versagt sich dieser verdienstvolle Schulmann in seinen zahlreichen Schriften eine Gelegenheit, gegen die dürren Leitfäden als »Leidfäden« und »Verleitfäden« vorzugehen. Neuerdings hat er einen Kampfesgenossen (Dörfler) erhalten, welcher gar erklärt: »Wenn möglich, sollen die Schulbücher ganz abgeschafft werden«.

2. Welche Bedenken sprechen gegen den Gebrauch dieser Leitfäden? a) praktische: Zumeist ist der Lehrer gezwungen, seinen Unterrichtsgang an den des Leitfaden-Verfassers anzupassen. Wenn er sich nicht genau darnach richtet, dürfte die Beschaffung dieses Buches seitens der Kinder keinen Zweck haben. Diese Abhängigkeit stört aber die Individualität des Lehrers. Und ist denn der Unterrichtsgang, die Stoffauswahl und -anordnung immer den Bedürfnissen eines jeden Schulorganismus, der den Leitfaden zu verwenden hat, entsprechend? — »Wie die Theorie über-

haupt, läfst sich auch ein den Stoff noch so sehr in seine Teile zerlegendes Methodenbuch niemals bis in die speziellsten Teile der Praxis herabführen, und es bietet gleich aller Theorie dem Praktiker notwendig teils zu wenig, teils zu viel dar, auch wenn es das geistvollste Werk des ausgezeichnetsten Mannes ist. — Der allgemeine methodische Gang, den es vorschreibt, mufs immer erst der individuellen Lage des Lehrers angepafst werden.« (Ziller, Allg. Päd. 322.) Namentlich liegt die Gefahr des Zuviel-Darbietens durch die Leitfäden nahe, da ihre gedrängte Darstellung nicht augenfällig erkennen läfst, wie sehr das trockene Material aufquillt; denn »Kompendiarische Leitfäden« sind immer, auch wenn sie mager aussehen, auf ein quantitatives Viellernen angelegt. (Dörpfeld, Zwei dringl. Reform. 1884, 43 u. Didakt. Mater. 1879, 110—111.) Nicht ausgeschlossen ist ferner der Übelstand, dafs die fleifsigeren unter den Schülern vorweglernen und dadurch geradezu den Fortgang des Unterrichts stören und sie in die Meinung versetzen, das Neue schon zu kennen und der geistigen Erarbeitung während des Unterrichts überhoben zu sein. Wie steht es aber schliefslich mit dem Einprägen, dem Üben und der Wiederholung nach solchen Leitfäden? — Der Schüler wird eben veranlafst, die im Buche zumeist abstrakt gegebenen Sätze sich mechanisch einzuprägen, weil ihm die konkreten Unterlagen, die der Unterricht vielleicht gegeben hatte, längst entschwunden sind. Das mechanisch eingelernte Wissen ist aber bekanntlich sehr flüchtiges geistiges Eigentum. Dazu legt es die Gefahr der Selbsttäuschung sehr nahe. Manche Kinder geben sich mit dem blofsen Worte zufrieden und glauben mit diesem die Sache selbst zu besitzen. Daher macht sich bald die lästige Herrschaft der hohlen Phrase und einer »ungewachsenen«, unpsychologischen Sprache geltend. Nicht zu vergessen ist als letztes Bedenken, das sich namentlich in Volksschulen geltend macht: Wenn für verschiedene Unterrichtsfächer verschiedene Leitfäden von den Schülern zu beschaffen wären, so würde der Geldpunkt schon von vornherein gegen Leitfäden sprechen. (S. Art. Leitfäden.)

b) Theoretische: Die psychologisch begründete Theorie der formalen Unterrichtsstufen gibt hierüber den besten Aufschlufs. In der Hauptsache fordert sie eine reinliche Scheidung eines Merkheftes von einem Systemhefte und damit zugleich die allmähliche Entstehung dieser Schülerhefte unter Verwerfung der bisher üblichen gedruckten dürren Leitfäden.

Bekanntlich wird der stufenmäfsige Unterrichtsgang charakterisiert durch die Seelentätigkeiten der Vertiefung und Besinnung. Und zwar will die Klarheitsstufe eine Gedankenreihe mit solcher Lebendigkeit aus dem gewöhnlichen Bewufstsein herausheben, dafs sie das letztere verdrängt und zurücktreten läfst. Dann erst vertieft sich die Seele in dieselbe. Damit die aufeinanderfolgenden Gedankenreihen nicht wieder unter die Schwelle des Bewufstseins gedrängt werden, bedarf es unter ihnen elementarer assoziativer Verbindungen, die um so reichhaltiger werden, je tätiger sich die Phantasie erweist. Um ein Ineinanderfliefsen fürs erste zu vermeiden, ist die Seele zu Ruhepunkten zu führen, zu ruhenden Vertiefungen, die das Einzelne in den Gedankenreihen klar hervortreten und sich festsetzen lassen; und das geschieht durch ein wiederholtes und vielfach abgeändertes Einprägen in mündlicher und schriftlicher Form. Ziller redet hinsichtlich des letzteren von Aufzeichnungen an der Wandtafel und in ein Heft. Es soll alles wesentlich Neue einer Lehrstunde, sowie alles nochmaliger besonderer Einprägung Bedürfende in Andeutungen während der Lehrstunde selbst in ein an der Wandtafel entstehendes Aufgabenbuch, sowie in das am besten aufgeschlagen vor den Kindern liegende Privataufgabenbuch eines jeden aufgenommen und zu häuslichem Auswendiglernen aufgegeben werden. Unter dem Privataufgabenbuche meint Ziller wahrscheinlich das hier in Rede stehende Merkheft der Schüler. Und dieses steht also in direktem Gegensatze zu den Leitfäden, da es vom Schüler selbst erarbeitet ist und konzentriert nur dasjenige andeutet, was als wirklicher Unterrichtsstoff das kindliche Interesse erregte und des Einprägens wert war.

Mit der u. a. durch das Merkheft vermittelten ruhenden Vertiefung ist aber der Stufengang des Lernprozesses noch nicht erschöpft. Dem Ineinanderfliefsen des Ein-

zelnen mufs weiterhin vorgebeugt werden. Der immer reichhaltiger verknüpfte und gemischte Lernstoff, der dadurch geeignet wird, das Gegensätzliche in den neuen Gedankenreihen allmählich hervortreten zu lassen, soll nun wieder mit den alten Vorstellungen, die durch die Klarheitsstufe zurückgedrängt waren — also mit dem gewöhnlichen Bewufstsein — in Verbindung gebracht werden. Das Bewufstsein kann sich entsprechend seiner Enge aber nicht aus breitem, konkretem Materiale zusammensetzen. Es mufs letzteres zur gegenseitigen Angliederung von Altem und Neuem erst noch den Prozefs der Abstraktion durchmachen. Dieser Prozefs, welcher charakterisiert ist im allgemeinen als ein Verschiebungsakt innerhalb gewisser Vorstellungskomplexe zum Zwecke der Feststellung von verschiedenen Bewufstseinswerten unter deren Elementen, verwandelt erst den Lern- und Merkstoff in einen aus allgemein Gültigem bestehenden Bildungsstoff und sichert als solcher späteres kombinatorisches Denken und Tun. Man spricht dann erst von einer ruhenden Besinnung und von einem Ordnungsystem des geistig Erarbeiteten. Damit diese Ordnung des Systematischen, welches nunmehr das Konkrete in den jederzeit beweglichen Hintergrund geschoben hat, eine feststehende bleibt, ist diese nicht blofs mündlich abzurunden und mit anderem schon Begrifflichen so zusammenzuordnen, wie es in den Systemen der Fachwissenschaft vorliegt, sondern es soll auch — weil das Festhalten von Begriffen und Begriffsreihen immer ein wesentliches Hilfsmittel für das richtige Denken und Tun im einzelnen ist — das Gewonnene vom Schüler in ein Heft niedergelegt werden. Und dieses Heft dürfte daher Systemheft genannt werden können.

3. Einrichtung der Merkhefte. A. Eintragungen. Das Merkheft soll also den unterrichtlich dargebotenen Stoff noch in Wirklichkeit enthalten — allerdings nicht in seinem ganzen konkreten Umfange, sondern in verdichteter, übersichtlicher Form. Diese Form kann als Frage, als ganzer Satz, als Stichwort, als Ziffer oder als Zeichnung erscheinen.

Es empfiehlt sich, zur näheren Darlegung den verschiedenen Unterrichtsfächern nachzugehen.

a) Der Gesinnungsunterricht: Eine ruhende Vertiefung wird hier erzielt, wenn durch Stichworte und Konzentrationsfragen einerseits der Inhalt der biblischen Kirchen-, Profangeschichte*) und der Literatur in Kürze festgelegt, oder durch Warumfragen und ganze Sätze andrerseits der Kausalzusammenhang der Ereignisse, der psychologische, ethische und kulturgeschichtliche (volkswirtschaftliche) Hintergrund oder Einflufs der handelnden Personen aufgedeckt wird.

Beispiele: Wie David von Saul gehafst und von Jonathan geliebt wird — Überschriften der 3 Teile in Stichworten oder Fragen — Welche Folgen hatte Davids Sieg über Goliath? (Jonathan, Saul, David.) Warum Sauls Mordanschläge? (Wutanfälle, hinterlistig, ruchlos) Welchen Plan verfolgt Gott dabei? (Kriegsmann, Erlangung der Krone) — Morgengabe, Geschenk des Bräutigams an die Braut am ersten Morgen nach der Hochzeit (Feind galt nicht als Mensch, sondern als Ware).

Das Winterlied von Claudius: Der Winter ist ein gesunder Mann (Ausdauernd, harte Muskeln, Eisen, nicht verwöhnt). Was der Winter hafst, und was er liebt (Blumen, Vögel, Warmes — Frieren der Tiere und Menschen, macht alles im Freien brüchig). Wo sich der Winter aufhält (Nordpol ständig, oft in den Alpen, wechselt, Wirkung).

b) Kunstunterricht: Für Zeichnen, Schreiben und Gesang ist in den meisten Fällen die Einrichtung eines besonderen Merkheftes nicht zu fordern. In der Regel werden Gesangsschulen oder Liederbücher, welche zum mindesten einen Fortschritt vom Leichten zum Schweren oder eine Ordnung der Lieder nach ihrem Inhalte erkennen lassen, als Hilfen verwertet; sind diese Hilfsbücher mit einigen leeren Notenlinienblättern noch versehen, so können ganz gut einige Übungen, die sich entweder auf rhythmische oder melodische Eigentümlichkeiten eines Liedes beziehen, vom Schüler dorthin eingetragen werden. Das Merkbuch für den Schreibunterricht dürfte in dem Übungsbuche der Haupt-

*) G. Rusch, Methodik des Unterrichts in der Geschichte. Wien, A. Pichlers Witwe & Sohn, 1895.

sache nach seine Erledigung finden. Der Zeichenunterricht könnte ja neben den Übungsblättern noch ein Skizzenheft verwerten, namentlich wenn er heimatlichen und kunstgeschichtlichen Formen Rechnung tragen will. Von einem Merkstoffe kann hierbei nicht die Rede sein, solange nicht ein kunstgeschichtlicher Betrieb vorhanden ist.

c) Sprachunterricht: Muttersprache und fremde Sprachen geben vielfach Veranlassung zu gedächtnismäfsiger Aneignung; daher wird das Merkheft für diese Unterrichtsfächer besonders sorgfältig einzurichten sein. Da gilt es, Stützen für die Rechtschreibungen zu geben durch eine übersichtliche Eintragung von ausgewählten Wortbildern, da sind Wörterverzeichnisse nach den verschiedensten Gesichtspunkten anzulegen und Musterbeispiele für grammatische Verhältnisse u. a. m. planmäfsig einzutragen. Würde hier planlos vorgegangen, so dürfte das Merkbuch eher verwirren als nützen. Der den Lernstoff für ein halbes oder ganzes Jahr überschauende Lehrer mufs durch besondere Abteilungen und Überschriften die Anlage vorher zu gestalten wissen.

Beispiele: **A. Orthographie:**

cht	gt	rt	rd
Aussicht	siegt	Garten	Erde
reicht	sagt	warten	werden
Licht	liegt	Wirt	wird

Doppelte Mitlauter

Wenn denn
Ritter, Stätte
zusammen, Stamm

den	dem
Alberich ging in den Berg	In dem Berge liegt der Schatz
Er schaffte den Schatz in den Berg	Die Fürsten jagten in dem Walde

B. Grammatik:

Eigenschaftswort	Zeitwort (Was ist es?)
Der Schwarzwald ist langgestreckt.	Siegfried kämpft.
Der höchste Berg ist der Feldberg.	Die Recken streiten.
Die höher gelegenen Abhänge bilden Wiesen.	Der junge Bär wird gefangen.

Zeitwort (Biegung)

a) Gegenwart	b) Vergangenheit
Ich baue.	Ich habe gebaut.
Du baust.	Du hast gebaut.

c) Zukunft
Ich werde bauen.
Du wirst bauen.

d) Die naturkundlichen Fächer: a) Geographie fordert zur scharfen Heraushebung des Behandelten sowohl Merkworte, als Ziffern, schematische Darstellungen und Faustzeichnungen. Werden diese in geeigneter Weise gruppiert, so wird eine wesentliche Erleichterung für den späteren Abstraktionsprozefs geboten.

Beispiel: Der Rhein von Basel bis Mainz.

Auf der einen Seite des Merkheftes stehen einige Profilzeichnungen und die Skizze des Ganzen; auf der anderen Seite oder unter den Zeichnungen haben folgende Merkworte Platz zu finden:

Hardt:	Odenwald:
Abfall nach dem Rheine zu	Abfall nach dem Rheine und Neckar zu.
Donnersberg 600 m	Katzenbuckel 600 m
Kaiserstrafse von Mainz über Kaiserslautern	
Strafse von Worms nach Kaiserslautern.	
Laubwald.	Laubwald.
Weinbau.	Weinbau.
Wasgenwald.	Schwarzwald.
S.-N. im S. breit u. hoch.	S.-N. 32 Std. lang, im S. breit und hoch.
Belchen 1400 m	Feldberg 1500 m
Bei Zabern am schmalsten	Nach N. schmal.
(4 Stunden) Pafs (Zorn)	Höllental, Kinzig.
Abfall nach O. und S.	Abfall n. d. Rheine und nach S. zu.
Nadel- und Laubwald.	Wenig Laubwald; viel Nadelwald.
Im S. deutsche Grenze a. d. Kamme.	
Weinbau, Obst.	Weinbau, Obst.

b) Naturwissenschaften: Entsprechend der alten Forderung, die Kinder soviel als nur möglich die Naturwesen und -erscheinungen beobachten zu lassen, macht sich die Einrichtung eines Beobachtungsbuches nötig. Dieselbe hier näher auseinanderzusetzen, dürfte zu weit führen. E. Piltz u. a. hat ja vortreffliche Fingerzeige in seinen »Aufgaben und Fragen« für ein solches Schülerheft gegeben. Neben einem solchen Beobachtungsbuche ist aber noch ein Merkheft — am besten als Abteilung des ersteren — nötig. Dasselbe, nach Lebensgemeinschaften oder landschaftlichen Gruppenbildern geordnet, wird unter der Überschrift »Der Wald« z. B. etwa folgendes aufzuführen haben.

Der Edelhirsch:

Pelz im Sommer rötlichbraun; im Winter graubraun (Warum?)
Vielsprossiges Geweih — Zeichnung!
Beine hoch uud schlank.
Zwei Hufe — Zeichnung!
Kurzer Schwanz.
Magen mit 4 Abteilungen — Zeichnung!

Das Reh:

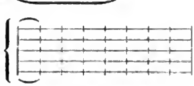
Pelz im Sommer rötlichbraun; im Winter bräunlichgrau.
Geweih dreisprossig — Zeichnung!
Beine
Hufe
Schwanz
Magen } ähnlich wie beim Edelhirsch.

Aus der Naturlehre ist aufzunehmen die Beschreibung des physikalischen Vorganges oder Apparates in Stichworten, oder die Entstehung und Bedeutung u. a. m.; Zeichnungen und Warumfragen können dabei das Schreibwerk wesentlich verkürzen.

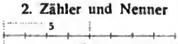
c) Mathematik: Zuweilen meinen die Verfasser von Übungsbüchern für den elementaren Rechenunterricht einen Merkstoff, welcher die nachfolgenden Übungen erklären soll, geben zu müssen; sie verwischen dadurch den Charakter und den Zweck solcher Übungsbücher. Richtet der Lehrer ein Merkbuch für den Rechenstoff ein, so bedarf es im Übungsbuche keiner Stützen und Vorerklärungen, die der Schüler nicht erarbeitet hat. Bildender für ihn wird es sein, wenn er selbst in sein Merkheft geschrieben hat z. B.: Von den Brüchen:

1. Entstehung

$^5/_8 =$ 

$^5/_8 =$ 

2. Zähler und Nenner



Was sagt der Zähler?
Was sagt der Nenner?

3. Zusammenzählen

$^1/_7 + ^3/_7 = ^4/_7$
$^4/_7 + ^3/_7 = ^7/_7 = 1$ G.
$2^5/_8 + 3^1/_8 = 5^6/_8 = 5^3/_4$
$2^7/_8 + 3^5/_8 = 5^7/_8 + ^5/_8 = 5^{12}/_8 = 6^4/_8 = 6^1/_2$
$^1/_4 + ^1/_2 = ^1/_4 + ^2/_4 = ^3/_4$
$^2/_3 + ^5/_6 = ^4/_6 + ^6/_6 = ^9/_6 = 1^3/_6 = 1^1/_2$
usw.

Der Unterricht in der Formenlehre wird die jeweilige Aufgabe, welche die konkrete Form für das später zu gewinnende abstrakte Material bietet, den Schülern einprägen lassen, dazu die Zeichnung nebst den Stichworten, die das Konstruktionsverfahren andeuten; damit sind die in diesem Fache nötig erscheinenden schriftlichen Eintragungen in das Merkheft gekennzeichnet.

B. Die äufsere Einrichtung des Merkheftes. Die vorstehenden Andeutungen könnten den Schein erwecken, als wenn den Kindern ein zu umfangreiches Schreibwerk zugemutet würde und eine Anzahl von Merkheften entstünde, die zum mindesten den Kaufpreis eines billigen gedruckten Leitfadens überstiege. Wenn man aber bedenkt, dafs der Lehrer der Unterstufe und zum Teil auch noch auf der Mittelstufe selbst das Merkheft nur für sich führt und erst dann den Schülern zumutet, Eintragungen in ihre Hefte zu machen, wenn deren Schreibfertigkeit gewachsen und die Menge des Merkstoffes eine schriftliche Festlegung erst erfordert — dann ist schon eine wesentliche Einschränkung gegeben. Auch wird durch eine klare Übersichtlichkeit viel an Schreibwerk gespart. Wir denken uns ein Tagebuch-Stärke (25 Pf.) aufweisendes Heft mit verschiedenen Abteilungen als Merkheft, das vielleicht mehrere Jahre hindurch verwertet werden kann. Die im Gesinnungsunterrichte gewonnenen geographischen Stichworte und Skizzen fallen der geographischen Abteilung zu; chronologisches und kulturgeschichtliches Material daraus wird der Profangeschichte zugewiesen. Die hauptsächlichste Raum- und Zeitersparnis im Merkhefte ist aber dadurch gegeben, dafs der Lehrer stets vorher die nötigen Eintragungen bei sich abwägt, damit nichts Nutzloses zu schreiben ist — nichts, was dem Gedächtnisse der Schüler zum Ballaste dient.

4. Einteilung der Systemhefte. Während das Merkheft Ergebnisse eines Verdichtungsprozesses, also den Unterrichtsstoff in Kürze selbst enthält, soll das Systemheft Zeugnis ablegen von einem im kindlichen Geiste an diesem Stoffe vor sich gegangenen Abstraktionsprozesse. Und doch mufs es wiederum den Zusammen-

hang des Systematischen und Abstrakten mit seiner konkreten Unterlage erkennen lassen; dann hat jedes neu gewonnene System einerseits einen gewissen Fortschritt und andrerseits wieder einen geordneten Zusammenhang mit den vorhergegangenen Systemen zu erweisen. In diesen Anforderungen ist die grofse Schwierigkeit in der Einrichtung eines solchen Heftes gekennzeichnet. Denn über das, was in diesem und jenem Unterrichtsfache System zu nennen ist, kann man sich recht wenig einigen. Gibt es denn überhaupt auf allen Klassenstufen und bei jeder methodischen Einheit Systematisches zu gewinnen? Die Erfahrung verneint beide Fragen. Beantworten wir die letzte Frage zuerst. Wer würde z. B. nach jeder Erzählung aus Davids Leidenszeit einen Abstraktionsprozefs ableiten wollen und nicht abwarten, bis er sämtliche Erzählungen aus dieser Periode erledigt hat! Und welcher einsichtsvolle Freund der Formalstufen-Theorie wird nur um einer Form zu genügen, bei jedem physikalischen Vorgange oder Apparate nun die 5 Stufen »ableiern« wollen? Eine vorausgegangene Abwägung dessen, was zu abstrahieren ist, wird in vielen Fällen das Zwecklose und Künstelnde einer 4. Stufe zu erkennen geben. Die zuerst gestellte Frage geht aber noch weiter. In den unteren Klassenstufen wird es in der Regel nicht möglich und auch nicht nötig sein, rein Begriffliches festlegen zu lassen. Die zumeist aus den Gesinnungs- und Realstoffen gewonnenen Sätzchen, die dazu der kindlichen und volkstümlichen Sprachweise angepafst sein müssen, sind keine Systeme, sondern nur Merksätzchen, die den Abschlufs der II. Formalstufe bilden. Und wie oft sollten z. B. alle die kleinen Sätze kindlicher Moral sich wiederholen in den verschiedenen Schuljahren, wenn sie jedesmal als neues System einer Erzählung gewonnen würden! Es gehört wahrlich nicht blofs eine Menge bereits besprochenen Unterrichtsstoffes, um durch geeignete Vergleiche die Abstraktion einzuleiten, sondern auch ein Stück Erfahrung und geistige Fähigkeit dazu. Die Schüler der Unterstufe und auch zum Teil der Mittelstufe sind dazu zu jung und zu unreif. Die Schranke, welche für das Merkheft gegeben war, trifft also auch für das Systemheft zu, ja, sie dürfte nach dem Folgenden noch erweitert werden müssen.

Beispiele aus den Unterrichtsfächern werden dies beweisen.

a) G e s i n n u n g s u n t e r r i c h t: Für den religiösen Stoff sind seit langem Schülerhefte, welche mit einem Systemhefte zu vergleichen wären, als notwendig bezeichnet worden. Es sei erinnert an Dörpfelds »Enchiridion« an die sog. einheitlichen Religionsbücher, Spruchbücher und solche Unternehmungen, welche dem seinerzeit laut geforderten »spezialisierten Katechismus« gerecht werden wollten. Zur Erreichung des letzteren Zwecks versuchte man in neuester Zeit den Schülern Hefte in die Hand zu geben, welche in bestimmten Abteilungen gedruckte Hauptüberschriften aufweisen, unter welche dann die bezüglichen Sprüche u. a. m. einzutragen sind. Diese Einrichtung nimmt auf den ersten Blick für sich ein; sie gibt nicht alles, mutet dem Schüler also noch Arbeit zu, und erspart ihm doch ein gutes Stück Zeit, indem sie die sonst erst am Semester- oder Jahresschlusse vorzunehmende Sichtung schon darbietet. Nun sind aber die Überschriften solcher Hefte nicht immer in kindlicher Fassung gegeben und lassen daher wieder alle früher geäufserten Bedenken, die gegen Leitfäden zu äufsern waren, hervortreten. Weiterhin hat man empfohlen, einen Schüler-Katechismus gewinnen zu lassen, welcher in seiner Gliederung im grofsen und ganzen die der Herbartischen Ethik zu Grunde legt. Wir schliefsen uns in diesem Punkte K. Just an, dessen für den Lehrer geschriebenen »abschliefsenden Katechismusunterricht« im letzten Jahre der Volksschule Luthers Katechismus in seiner Einteilung und in seiner Form als Norm beibehält, weil dessen Gang auch den Gang der Heilsgeschichte als der sinnlichen Unterlage für den Katechismus-Unterricht in der Schule wiederspiegelt. Ein vom Schüler zu führendes Heft kann dann leicht unter kurzen Überschriften die Bibelstellen aufzählen, welche der Wiederholung zur Unterstützung dienen sollen.

Noch mehr wie für die religiösen sind die systematischen Eintragungen für den profangeschichtlichen Stoff wichtig. Bisher hat man nur die religiös-sittliche Tendenz dabei verfolgt und allgemeine Sätze aus

der Betrachtung von Persönlichkeiten und Begebenheiten abstrahiert, welche ebensogut aus der heiligen Geschichte zu gewinnen waren. Und man konnte daher mit ziemlichem Rechte vorschlagen, das Systemheft für Geschichte mit dem für Religion zu verbinden. Wenn man nun die Weltgeschichte als Weltgericht betrachtet und zwar nicht blofs unter dem religiösen Gesichtswinkel, sondern auch historisch-politisch und historisch-kulturell, so werden nach zwei Seiten hin sich Systeme ergeben, von denen die eine die äufsere Entwicklung eines Volkes oder einer Geschichtsperson andeutet, die andere den sozialen Fortschritt durch die Gesichtstypen kennzeichnet. Jede Jahreszahl dabei von vorn herein als Abstraktion geschichtlicher Tatsachen anzusehen, dürfte als ein Mifsbrauch des Begriffes »System« zu betrachten sein; diese gehört vor allem in das Merkheft als ein Haft- und Haltmittel für ein Ereignis. Unter dieser Beschränkung gestaltet sich das Systemheft für die Profangeschichte von möglichst geringem Umfange; aber es enthält dann auch nur das historisch Bedeutsame, das Wesentliche. Ein System der historisch-kulturellen Seite dürfte etwa mit folgenden Hauptüberschriften angedeutet sein: Der Handel und Verkehr.*) 1. Der römische Kaufmann in Deutschland. 2. Die Messen und Märkte. 3. Das Geld. 4. Die Kreuzzüge. 5. Die fahrenden Leute. 6. Die Hansa. 7. Die Buchdruckerkunst. 8. Die Entdeckung Amerikas. 9. Landstrafsen und Posten. 10. Die Geldwirtschaft. 11. Die Eisenbahnen und die Telegraphie.

Das Literaturkundliche — in der Volksschule seit Gustav Riecke »Musterstück«-Stoff genannt — kann auch nach zwei Seiten Systematisches gewinnen lassen. Nach der einen ist es das Ethische, und nach der anderen das Sprachlich-Ästhetische. Das Ethische wird, wie es den Forderungen der Konzentration entsprechend sein mufs, in der Regel in den übrigen Gesinnungsfächern verwandte Gedanken anklingen lassen, und daher selten besonders hervortreten; anders ist es mit dem Ästhetischen. Bei ihm handelt es sich um ein Eindringen in die Schönheit dichterischer Darstellung. Sie kommt vom Ausdruck in der Art der Komposition, des Reimes, der Rhythmik, oder hat sich mit den vom Dichter gewählten Ausdrücken zu befassen, wie es namentlich bei den der unterrichtlichen Behandlung von Kindern Schillerscher Muse häufig zu geschehen hat und kann daher — ohne Dichter heranbilden zu wollen — eine elementare Poetik entstehen lassen.*)

b) Kunstunterricht. Wenn im Zeichen- und Schreibunterricht ein Systemheft gefordert wird neben dem Übungshefte, so ist damit nicht die alte zu Spiegelfechtereien Anlafs gebende Unterscheidung von einem »reinen« und »unreinen« Schülerhefte gemeint. Auch ist hinsichtlich des Zeichenunterrichtes nicht daran zu denken, dafs das Systemheft zusammenhängende Theorien über Ornamentik, Farben u. a. m. aufzunehmen hat. Bei der so aufserordentlich geringen Zeit, die man dem eigentlichen Kunstunterrichte, der eigentlichen Pflege des Schönen in der Volksschule gönnt, kann der Lehrer nur einzelnen, wenigen Typen, die die Heimat bietet, nachgehen; aber diese sind dann sowohl in dem Zeichenunterrichte als in dem kulturgeschichtlichen Unterrichte planmäfsig zu verwerten, soviel es nur irgend angeht. Das Ergebnis solcher Verwertung wird in einer besonderen dem Raume nach bescheidenen Abteilung des Übungsheftes als schulgemäfse Kunstgeschichte der Heimat sich zeigen, die um so charakteristischer ist, je mehr der Unterricht sich Kulturstufen gemäfs aufbaut. — Der Schreibunterricht kann auch eine besondere Abteilung im Übungshefte vorbereiten; in demselben sind die vollendetsten Buchstabenformen alphabetisch aufzuführen, um so ein Normal-Alphabet zu gewinnen, von welchem dem Schüler zu wünschen wäre, dafs er es sich auch in späteren Jahren zur Norm bei seinem Schreiben machte. — Der Gesangunterricht veranlafst zu systematischen Eintragungen, welche Normen geben sollen für das geeignete Atemholen und andere ästhetische Gesichtspunkte beim Gesange;

*) Vergl. N. Weigand u. Tecklenburg, Deutsche Geschichte. Hannover 1896.

*) Vergl. O. Foltz, Anleitung zur Behandlung deutscher Gedichte. Dresden 1898. Bleyl & Kämmerer.

diese finden, wie die für das Merkheft in einem Anhange am Liederhefte ihre geeignete Stelle.

c) Sprachunterricht. Da es im Sprachunterrichte weniger darauf ankommt, Sprachgesetze zu entwickeln, also vielmehr das Sprachgefühl, durch häufigen rechten Gebrauch zu sichern, so wird infolgedessen ein besonderes Systemheft gar nicht zu führen sein. Die Grammatik wird nicht um ihrer selbst willen in der Schule getrieben, und es ist wahrlich nicht der Schüler zu quälen mit Definitionen und Regeln, deren Kenntnis ihn wohl noch nie vor Sprach- und Sprechfehlern unfehlbar behüten konnten. Wenn nur das Merkheft geeignete Beispiele in geordneter Reihenfolge bringt, so ist einer hier und da geforderten spezialisierten Schulgrammatik Genüge getan.

d) Naturkundliche Fächer. Beim erdkundlichen Unterrichte spricht man von einer dreifachen Abstraktion. Die erste und einfachste ergibt sich aus dem sog. extensiven Vergleiche. Es werden durch Gegenüberstellung verschiedener früher besprochener Objekte Reihen gebildet, welche das Charakterische des Behandelten andeuten; diese Reihen können in Worten, schematischen Darstellungen oder Zeichnungen bestehen. Aus den Aufzeichnungen, die als Ergebnisse der zweiten Formalstufe eingetragen wurden, dürften am Schlusse der grofsen Einheit »der Rhein« folgende Reihen gewonnen sein: z. B. Gröfse der Nebenflüsse:

Der Gröfse nach sind die Nebenflüsse des Rheins aufzuzählen: a) auf der linken Seite: Mosel (500 km), Aar, Ill — b) auf der rechten Seite: Main (600 km), Neckar, Lippe, Ruhr, Lahn. — Gröfse der Gebirge, Richtung der Gebirge, Abfall der Gebirge, Höhe der Gebirge, Bewaldung der Gebirge, Pässe (Handels- und Kriegswege). —

Die zweite Art der Abstraktion ergibt sich aus dem intensiven Vergleiche, durch welchen auf Grund heimatlicher Vorstellungen geographische Begriffe gebildet werden. Diese können aber erst entstehen, wenn mehrere Unterrichtseinheiten bis zu dem ersten Abstraktionsprozesse durchgeführt worden sind und somit genügendes Material zur weitergehenden Abstraktion bilden. Auf diesem Wege kann der Begriff »Quertal« und »Längental«, »Ketten- und Massengebirge«, der Satz: »Das Gebirge ist des Stromes Mutterhaus« u. a. m. entwickelt und in das Systemheft nebst Skizzen eingetragen werden. Sind die Schüler im stande, diese Begriffe zu handhaben, so hat der geographische Unterricht schon viel erreicht. Jedoch ist für weitergehende Ziele noch eine dritte Abstraktion möglich. Dieselbe wird gebildet — um im Sinne C. Ritters zu sprechen — wenn das Charakteristische zugleich als das Wirkungsvolle, Folgen- und Einflufsreiche aufgefafst wird nach ethnographischer und historiologischer Hinsicht. In dem Schülerhefte würden dann biologische Gesetze des Erdendaseins zu verzeichnen sein. Z. B. aus dem Vergleiche der geographischen Lage von Paris und Madrid u. a. m. ergibt sich ein allgemeiner Satz über die Vorbedingungen zur Anlage einer volkreichen Stadt; oder aus dem Vergleiche der Ost- und Westküste Skandinaviens entspringt ein allgemeines klimatisches Gesetz.

Ganz ähnlich wie für die Erdkunde ist das Systemheft für die Naturgeschichte einzurichten. In den ersten Jahren des naturgeschichtlichen Unterrichts wird man sich mit solchen Abstraktionen zu begnügen haben, welche aus einem extensiven Vergleiche zweier oder mehrerer naturwissenschaftlicher Gegenstände entstanden sind. Es zeigt dann das Schülerheft z. B. nach Besprechung von Rind, Schaf und Ziege folgende Eintragungen: 1. Der Gröfse nach sind aufzuzählen: Rind, Ziege, Schaf. — 2. Körperbedeckung: Rind hat kurze Haare; Schaf und Ziege haben lange Wollhaare. — 3. Stirnschmuck: Rind besitzt runde, glatte Hörner, Schaf und Ziege zeigen gerunzelte, kantige Hörner. — 4. Schwanz: Rind hat einen langen Schwanz mit Haarbüschel am Ende; Schwanz des Schafes und der Ziege ist nur länger als das Ohr u. s. f.

Folgt nun in einem späteren Schuljahre noch die Besprechung des Edelhirsches und Rehes, so werden die Eintragungen sich folgendermafsen gestalten: ad 1: Rind, Hirsch, Ziege, Reh, Schaf. — ad 2: Rind, Hirsch und Reh haben kurze Haare usw. — ad 3: . . .; das Reh hat ein dreisprossiges, der Edelhirsch ein vielsprossiges Geweih. — ad 4: . . .; beim Edelhirsch ist der

Schwanz halb so lang, beim Reh nicht halb so lang als das Ohr. — u. s. f.

Da den Schülern bereits eine ganze Reihe verwandter Tierbilder vorgeführt wurde, so kann zu der leichteren aus dem extensiven Vergleiche sich ergebenden Abstraktion eine weitere aus dem sog. intensiven Vergleiche hinzutreten. In diesem Falle würde es sich darum handeln, den Begriff der wiederkauenden Paarzeher zu entwickeln und die gleichen Lebensbedingungen der besprochenen Lebewesen zusammenzustellen, um das Morphologische durch physiologische und biologische Beziehungen zu beleben und fruchtbar zu machen. In höheren Klassen könnte schliefslich noch eine weitere Form der Abstraktion dem Schüler zugemutet werden, welche sich auf elementare Lebensgesetze erstreckt zur Erfassung des Naturgegebenen als ein durch innere Kräfte bewegtes und belebtes Ganze.

Die Abstraktionen aus der Naturlehre, welche in geeigneten Typen, wie sie durch die Konzentration des Unterrichts, und nicht durch den wissenschaftlichen Fortschritt eines Lehrbuches geboten werden, ihr konkretes Material finden, werden zumeist die bestimmte Form einfacher Naturgesetze haben. So dürften an dem Typus »das Wetterglas« folgende Sätze zu gewinnen sein: 1. Das Wetterglas gibt den Druck der Luft an. 2. Der Luftdruck wird verändert, wenn die Luft dicht oder dünn ist. 3. Die Luft ist verdünnt, wenn sie erwärmt und feucht ist; sie ist dick, wenn sie abgekühlt und trocken ist. 4. Sinkt das Quecksilber im Wetterglase, so ist Regen — steigt es, so ist Sonnenschein zu erwarten.

Beim Rechenunterrichte kommt es geradeso wie beim Sprachunterrichte nicht in erster Linie darauf an, dafs Gesetze entwickelt werden; daher wird auch hier auf ein Systemheft verzichtet. Eine andere Bewandtnis hat es mit dem Formenunterrichte, mit der Raumlehre. Wo es sich nur irgend mit dem Fortschritte vom Leichten zum Schweren vereinen läfst, werden heimatliche Typen aufgesucht, von welchen mathematische Sätze abstrahiert werden. Ist z. B. der eingeschriebene Kreis zu besprechen, so wird von einem eisernen Träger,  welcher an verschiedenen Neubauten zu einem bestimmten Zwecke zu sehen ist, folgendes festgelegt neben der Musterzeichnung: 1. Der Kreis, der die Seiten eines Dreiecks von innen berührt, heifst eingeschrieben. 2. Der Mittelpunkt des eingeschriebenen Kreises liegt im Schnittpunkte der Winkelhalbierenden. 3. Der Halbmesser steht senkrecht auf den Dreiecksseiten. 4. Die Tangente ist eine Gerade aufserhalb des Kreises, welche denselben nur in einem Punkte berührt. 4. Die Sekante ist eine Gerade, welche von einem aufserhalb des Kreises liegenden Punkte ausgeht und den Kreis durchschneidet.

5. Das Unterrichtsverfahren beim Eintragen in diese beiden Hefte. Damit die Schülerhefte gleichmäfsige Eintragungen aufnehmen, ist zunächst dafür zu sorgen, dafs die Mehrzahl der Schüler in der Klasse im stande ist, das Verdichtete oder Abstrahierte mündlich glatt wiederzugeben; die schwächeren Schüler bestimmen den Fortschritt. Sodann ist von diesen festzustellen, welche Wörter in dem mündlich Gesprochenen ihnen Schwierigkeit nach orthographischer Seite hin bereiten. Diese, sowie andere vom Lehrer bezeichnete Wörter, sind an der Tafel von befähigten Schülern anschreiben zu lassen. Erst wenn der Lehrer gewifs ist, dafs der ganzen Klasse hinsichtlich der Wiedergabe keine Schwierigkeiten mehr entgegenstehen, darf das Einschreiben beginnen. Dabei sieht der Lehrer nach Möglichkeit Heft für Heft durch und läfst mehrfach auftretende Fehler von den Schülern gemeinschaftlich verbessern. In späteren Alterstufen sind diese Eintragungen dem häuslichen Fleifse der Schüler zu überlassen; dann tritt aber an den Lehrer die Pflicht heran, diese Hausarbeit gründlich nachzuprüfen. Müssen aber diese Schülerhefte auf jeden Fall in der Schule ihre Eintragungen erhalten, so werden Schreibstunden heranzuziehen sein, um diesen zugleich einen die Schüler interessierenden Übungsstoff zu bieten.

6. Der Wert der Merk- und Systemhefte. Da bei den Festlegungen immer darauf geachtet wird, dafs alle Schüler gleichmäfsig in das Heft eintragen, so wird ein geordnetes Vorwärtsschreiten in der geistigen Entwicklung der Schüler veranlafst. Ja, es werden durch die gemeinsame

Arbeit selbst die schwächeren Schüler zu einem Wetteifer mit den besseren angeregt und so ungemein das Klassenbewufstsein gefördert. Aber noch anderer Vorzüge dürfen sich die Schülerhefte rühmen. Nur aus dem Unterrichte herauswachsende Eintragungen finden Aufnahme, und es wird durch sie der Schüler in die Lage versetzt, dieselben sowohl zum sofortigen Einprägen, als auch bei einer späteren Wiederholung in der rechten Weise zu verwerten. Die Hefte enthalten eben nur das, was ein konkretes Anschauungsmaterial ins Bewufstsein heben kann. Infolgedessen ist der Lehrer sicher, dafs nichts Falsches eingeprägt wird, dafs auch der Schüler stets weifs, wieweit und auf welche Weise er sein Pensum zu lernen hat. Ein nur mechanisches Einprägen, wie solches beim Gebrauch der Leitfäden in der Regel zu befürchten ist, kann also gar nicht entstehen, selbst nicht beim blofsen Gebrauch der Merkhefte. Und bei willkürlichen Wiederholungen, die insbesondere das Systemheft vermitteln soll, ist auch ein totes Einlernen ausgeschlossen. Hierbei tritt der Vorteil des geordneten systematischen Eintragens ins rechte Licht. »Denn ebenso wichtig wie die begriffliche Fixierung ist die richtige Ordnung der Begriffe« (Ziller, Allg. Päd. 313). Nur durch beides kann ein gröfseres Stoffgebiet überschaut werden. Sodann ist der Wert dieser Hefte für die kindliche Sprachentwicklung nicht zu unterschätzen. Wer Gelegenheit hat zu beobachten, wie überraschend Schüler ihren Wort- und Begriffsvorrat bei solcher Schularbeit vermehren, der wird die anfänglich recht saure Mühe des Lehrers reich vergolten finden. Schliefslich kann unter der Bedingung, nach welcher das mehrere Abteilungen enthaltende Merk- und Systemheft nicht jährlich gewechselt wird, sondern durch die ganze Schulzeit hindurch fortgeführt wird, dieses am besten den Prüfstein abgeben für das geistige Wachstum des Schülers. Dann fordere der Lehrer z. B. bei der Aufnahmeprüfung eines aus einer anderen Schule herüberkommenden Schülers nur das Systemheft zur Einsicht; vor Fehlschlüssen über den jeweiligen Stand des neuen Schülers wird er bewahrt bleiben. Also nicht blofs die Aufsatzbücher, nein, auch die Merk- und Systemhefte können das Gesicht des Schülers wie der Schule bilden.

7. Gegen die Merk- und Systemhefte geäußerte Bedenken und ihre Widerlegung. Der Vorwurf, dafs die geschilderten Schülerhefte verwirren, darf bei der stets betonten planvollen Anlage wohl nur noch als ein Vorurteil erwähnt werden. Auch von einer unliebsamen Hemmung des Unterrichtsganges kann ernstlich nicht die Rede sein. In der ersten Zeit mögen die Eintragungen langsam von statten gehen; Schüler und Lehrer müssen sich erst zueinander und aneinander gewöhnen; aber später wird das Geschäft schon schneller, ohne jegliche Störung des Unterrichtsbetriebes geschehen. Auch dürfte die Nachprüfung immer weniger Zeit in Anspruch nehmen; fällt ja dann auch die schwerste Anklage fort, welche durch Einführung der Merk- und Systemhefte eine Schädigung der Rechtschreibung fürchtet. Daher können als Vorzüge dieser Schülerhefte festgehalten werden: 1. Beide Hefte entstehen im Gegensatze zu den Leitfäden durch die Selbsttätigkeit der Schüler auf Grund eines psychologisch geregelten Lernprozesses. 2. Sie enthalten jedes für sich nur das, was den Stufen, auf denen sie entstanden, und damit dem Geisteszustande der Schüler entspricht. 3. Da den Eintragungen reproduktive Kraft innewohnen mufs, so ermöglichen sie ein geistbildendes Einprägen und Wiederholen. 4. Die so geschilderten Schülerhefte fördern die Sprachentwicklung der Schüler. 5. Beide Hefte offenbaren am besten den jeweiligen Bildungsgrad der Schüler und die zwar mühselige, aber auch des Erfolges sichere Kunstarbeit des Lehrers.

Literatur: Herbart u. Willmann, I. 385. — Ziller, Allg. Päd. 322, 276, 291, 312, 306, 318 u. 319. — Ders., Grundlegung, 182—183, 440. — Bergner, Seminarbuch, 105, 153, 267. — Dörpfeld, Didakt. Materialismus 110—111. — Ders., Die Gesellschaftskunde. Gütersloh 1895. — Ders., Der Sachunterricht als Grundlage des Sprachunterrichts, a. a. O. S. 43, 54, 80, 100. — Ders., Zwei dringl. Reformen, 43. — Wiget, Formale Stufen, 49, 51. — R. Seyfert, Leitfäden oder nicht? Zwickau 1891. — B. Maennel, Über Abstraktion. Gütersloh 1890. — Ders., Über die Einrichtung der Merk- und Systemhefte. Aus dem pädagogischen Universitätsseminar zu Jena, I. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). 1888. — F. Dörfler, Abschaffung der Schulbücher.

Komotau 1900. — O. Leisner, Buchstabe und Geist. Leipzig 1896. — A. Richter, Zur Reallesebuchfrage. Ebenda 1887. — P. Zillig, Ergebnisheft oder Schülerbuch? Praxis der Erziehungsschule. 1891.

Halle a. S. B. Maennel.

Methode (Lehrmethode)

1. Geschichtlicher Abrifs. 2. Begriff und Wesen. 3. Mifsbrauch. 4. Rechte Schätzung.

1. Geschichtlicher Abriß. Bei dem Beginn der Berliner Dezemberkonferenz 1890 warf der deutsche Kaiser sieben Fragen auf, unter denen die vierte lautete: »Sind für die neue Lehrmethode wenigstens die Hauptpunkte aufgestellt?« Man konnte diese Frage mit gutem Gewissen bejahen. Denn die Antwort ist bereits durch eine jahrhundertelange Entwicklung gegeben. In dieser kann man deutlich vier Abschnitte unterscheiden.

1. Auf der untersten Stufe der didaktischen Entwicklung behauptet der Lehrgegenstand das Hauptrecht: Der Schüler mufs sich in den vorgelegten Unterrichtsstoff einarbeiten, so gut es gehen will. Das Verfahren richtet sich ausschliefslich nach der Beschaffenheit des Objekts, nicht nach der geistigen Verfassung des Subjekts. Das war der Standpunkt des Mittelalters, in dem auch noch die Reformatoren befangen waren. Die Überreste dieser untersten Entwicklungstufe sollen aber auch heute noch in unseren Schulen nicht selten anzutreffen sein, auf den unteren wie auf den oberen Stufen. Die Lehrer nehmen zuweilen mit bewundernswürdiger Vertrauensseligkeit ohne weiteres an, der vorgetragene Stoff werde von selbst aufgenommen und wirke durch sich selbst, eine Annahme, die namentlich im Religionsunterricht viel Unheil gestiftet hat. Es ist eine verwerfliche Ansicht, der Lehrer brauche nur den Stoff zu beherrschen, Methode sei überflüssig.

2. Im siebzehnten Jahrhundert traten die grofsen Didaktiker auf: Ratichius und Comenius (s. d. Art.), die den Lehrstoff mit Rücksicht auf den Zögling bearbeiteten. Sie betonten das psychologische Moment mit Nachdruck und leiteten somit einen nachhaltigen Fortschritt ein.

3. Das achtzehnte Jahrhundert, das Jahrhundert der Erziehung (Lessing, Herder, Schiller, Goethe. — Rousseau, Philanthropen, Pestalozzi), setzte das Bestreben fort, im Unterricht vor allem dem jugendlichen Geist gerecht zu werden. Eingeleitet wurden die didaktischen Bemühungen mit dem Extrem, indem man die Rücksicht auf das Subjekt soweit trieb, dafs man die Arbeit des Lernens möglichst zu verkürzen, zu versüfsen und zu würzen, ja in ein Spiel zu wandeln versuchte. Diesem Bestreben gegenüber galt es, die Strenge der Arbeit zu betonen unter steter Berücksichtigung der Kinderseele. Dies geschah durch Pestalozzi, von dem die fruchtbarste methodische Bewegung ausging. Seine Bemühungen drangen in eine Tiefe ein, die nur zu oft von seinen Nachfolgern nicht einmal geahnt wurde. Ihre Arbeiten liefen häufig in einen öden Formalismus aus, der den Namen »Lehrmethode« in Mifskredit brachte. Dagegen war Pestalozzis leitende Idee diese gewesen: Er wollte für die Lehrgebiete der Volksschule die letzten wahren Elemente und die ihnen entsprechenden geistigen Elementaraktionen aufsuchen, um den Lehrinhalt durch Kombination und Verzweigung dieser Elemente zu gestalten und das Lernen zu einer mit innerer Notwendigkeit sich fortspinnenden Abfolge von psychischen Aktionen zu machen. Hierin sah er das Wesen der Methode: Feststellung des naturnotwendigen Weges für den Unterricht als Mittel der Erziehung.

4. Und genau hier knüpfte Herbart mit seiner Arbeit an. Er spricht es selbst aus: »Eine vollkommene, allen Rücksichten entsprechende Regelmäfsigkeit der Reihenfolge war mir das grofse Ideal, worin ich das durchgreifende Mittel sah, allem Unterricht seine rechte Wirkung zu sichern. Gerade diese Reihenfolge, diese Anordnung und Zusammenfügung dessen, was zugleich und was nacheinander gelehrt werden mufs, richtig aufzufinden: das war, wie ich vernahm, auch Pestalozzis Hauptbestreben.« (S. Herbart, Über Pestalozzis neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Ausgabe von Kehrbach, Langensalza, Herman Beyer & Söhne [Beyer & Mann]. I. Bd. S. 137 ff. Vergl. Rein, Pestalozzi und Herbart. Österreich. Lehrerkalender 1896.) Herbarts Bestrebungen im Ausbau der Methode aber setzte vor allem Prof. Ziller in Leipzig fort. Er versteht unter Methode einen streng gesetzmäfsigen notwendigen Weg, der zu

bestimmten, deutlich gedachten Zielen hinführt, wodurch der Zögling zu ganz bestimmten Richtungen, Tätigkeiten, Reaktionen determiniert wird. (Allg. Pädagogik, S. 28 u. 39, Grundlegung S. 186.) Die methodische Entwicklung im wissenschaftlichen Sinn liegt also auf der Linie, die durch Comenius, Pestalozzi, Herbart, Ziller bezeichnet wird.

2. **Begriff und Wesen**. Der Methode der Erziehung ordnet sich die Methode des Unterrichts ein: die Lehrmethode. Erstere umfafst sämtliche psychologisch begründete Mafsnahmen, die der Erzieher anwenden mufs, um das Erziehungsziel zu erreichen, sowohl die Mafsnahmen der Zucht wie des Unterrichts. Darnach können wir eine Methode der Zucht und eine Methode des Unterrichts unterscheiden. Die letztere, als »Lehrmethode« bezeichnet, umfafst sowohl die Theorie des Lehrplans, wie die Theorie des Lehrverfahrens. Sie geht hervor aus einer ethischen und psychologischen Begründung; sie will den Weg zeigen, den der Unterricht einschlagen mufs, um zu seinem Ziel zu gelangen. Dieser Weg kann nur einer sein, nämlich der, welcher den Gesetzen des jugendlichen Geistes folgt. Daher konnte Comenius sagen: »Es gibt für alle Wissenschaften, Künste und Sprachen nur eine naturgemäfse Methode«. Diese Methode ist ein Ideal. Wir besitzen sie nicht, aber wir streben nach ihr. Je klarer die Einsicht in die psychischen Gesetze, sei es auf dem Wege des Experiments, sei es auf den Pfaden der Beobachtung, sich gestaltet, um so richtiger wird die Lehrmethode bestimmt werden können.

Die Didaktik, wie auch die Hodegetik (Lehre von der Führung), sind fortdauernd bemüht, die Errungenschaften der Psychologie zu verwerten und die Methode zu verbessern, um den Weg zum Ziel hin immer sicherer anzulegen und zu verfolgen. Je gesicherter dieser Weg wird, um so mehr wird die Erziehung dem Zufall entrissen, um so planmäfsiger kann Erziehung und Unterricht verlaufen. (S. d. Art. Formal-Stufen, Lehrplan, Zucht.)

Methodisches Verfahren ist also ein rationelles, gleichmäfsiges, konsequentes, auf ethische und psychologische Gründe gestütztes Tun, das über jeden Schritt Rechenschaft ablegen kann. Es steht in Gegensatz zu dem willkürlichen, regellosen, durch subjektive Einfälle beeinflufsten, individualistischen Vorgehen. Ferner stellt es sich einem zwar konsequenten Verfahren entgegen, das aber nicht der Ausflufs klar erkannter Gründe ist, sondern mehr der Gewohnheit entsprungen; endlich auch dem konsequenten und begründeten Verfahren, das aber nur für den einzelnen bindend ist und keine Allgemeingültigkeit beanspruchen kann.

3. **Mißbrauch**. Mit dem Namen Methode wurde sehr oft namentlich unter den vermeintlichen Anhängern Pestalozzis Mifsbrauch getrieben. Was wurde alles mit diesem hohen Namen belegt! Wer nur irgend eine kleine Veränderung im gebräuchlichen Lehrgang oder eine kleine Verbesserung im Lehrverfahren entdeckt zu haben glaubte, pries seine neue »Methode« an. Dazu bedurfte es noch nicht einmal besonderer Sachkenntnis. Denn der Lehrstoff hat bei solcher Anschauung nur soviel Wert, als er Mittel ist zur Weckung der Geisteskräfte. Die falschen Nachfolger Pestalozzis haben nur zu sehr diese Anschauung mit verbreiten helfen, indem sie einseitig das Lehrverfahren auszubauen und die Technik des Unterrichts zu verfeinern strebten, während sie den weitaus wichtigeren Fragen des Lehrplans und des Lehrstoffs wenig Berücksichtigung schenkten.

Vor allem wurde übersehen, dafs es nur eine Methode geben kann, da es nur einerlei psychische Gesetze gibt. Deshalb ist es falsch, von Methoden zu reden. Das sind alles nur subjektive Verfahrungsweisen, Abarten der psychologischen Methode, die ebenso oft auch Abirrungen von ihr bedeuten. So, wenn gesprochen wird von der katechetischen, heuristischen, akroamatischen, deiktischen und genetischen, analytischen und synthetischen Methode, oder von der Buchstabier-, Lautier, Schreib-Lese-Methode, oder von der Sokratischen, Jacototschen, Pestalozzischen, Hamiltonschen u. a. Methode. Solchem Mifsbrauch gegenüber ist das Wort von der »Methodensucht« und der »schablonenhaften Methodenreiterei« am Platz. Dem unwissenschaftlichen Unfug gegenüber, der von vielerlei Methoden redet, macht man sich mit Recht über den Methodenkultus lustig und verspottet die Methodenlandkarte, die bunter sei, wie weiland die Karte des heiligen römischen deutschen Reiches.

Zu der Methodenhetzjagd ist der Lehrer freilich oft verführt worden durch ein weit verbreitetes Wort, dafs jeder Lehrer seine eigene Methode haben müsse. Das ist falsch. Denn die Methode hängt nicht vom Lehrer ab. Sie ist objektiv gegeben durch die Natur des kindlichen Geistes und die Beschaffenheit der Lehrstoffe. Wahr ist nur, dafs jeder Lehrer seine ihm eigentümliche Art in der Auffassung und Anwendung der psychologischen Methode besitzt. Wenn er aber sich aufbläst und mit seinen Methoden, die doch nur besondere Manieren sind, sich brüstet, beweist er nur damit, dafs er mit unklaren Begriffen arbeitet.

4. **Rechte Schätzung.** Gewifs ist die Lehrmethode oft überschätzt, aber ebenso oft auch unterschätzt worden. Eine Überschätzung liegt in dem Wort Diesterwegs vor: »Die Kraft des Lehrers ruht in seiner Methode.« Aber ebenso falsch ist der oft gehörte Satz: »Nicht die Methode macht den Lehrer, sondern der Lehrer die Methode«. Die letztere kann er gar nicht machen, weil sie objektiv gegeben ist. Er kann nur darnach streben, den Erfolg des Unterrichts darin zu sehen, dafs die objektive Methode mit dem subjektiven Faktor, der Persönlichkeit des Lehrers, in eine höhere Einheit zusammengeht. (S. Art. Persönlichkeit und Methode.) Auch der genialste Erzieher bedarf der Methode; umgekehrt darf der geist- oder kenntnislose Lehrer nicht hoffen, die Einsicht in die rechte Methode werde alles ersetzen, was ihm an persönlicher Wärme und Lebendigkeit, an Beweglichkeit, Kraft und Fülle der Gedanken abgeht. Die Methode ist beim Unterrichten nur ein Faktor unter anderen, aber allerdings ein notwendiger. Das Heil kommt von ihr nicht allein, aber ohne sie ist auch kein Heil. Denn »ein Lehrer ohne Methode ist ein Komponist ohne Generalbafs, ein Virtuos ohne Takt«. Daher die Forderung, dafs jeder, der erziehen und unterrichten will, sich in die Bedingungen der Methode einarbeiten und sich vor allem eine gründliche Kenntnis der Voraussetzungen des ethisch-psychologisch begründeten Lehrplans und des psychologisch begründeten Lehrverfahrens verschaffen mufs. Eleusinische Mysterien — wie ein preufsischer Kultusminister es vorgesagt und andere oberflächliche Geister es kritiklos nachgesprochen haben — sind es gewifs nicht, die das Wesen der Lehrmethode ausmachen. Aber schwierige Dinge, die nicht leichthin genommen sein wollen, sind es doch, wenigstens so lange, als die Natur des Geistes, seine Entwicklung und sein gesetzmäfsiges Funktionieren, die Bedeutung der Vererbung und der Beeinflussung von aufsen, eingehenden Untersuchungen unterworfen wird, und solange sich damit die Fragen nach dem Wert der Bildungselemente, ihrem organischen Aufbau und ihrem Zusammenschlufs damit verbinden müssen.

Wenn eine moderne Strömung sich wieder einmal in der Verachtung aller Methodik gefällt und den Erfolg einseitig in den Intuitionen der schöpferischen Lehrerpersönlichkeit sucht, so sei ihr ein Wort Stoys aus seiner Enzyklopädie entgegen gehalten: »Es kann und darf nicht dem Zufall überlassen bleiben, ob der Lehrer zu jenen wenigen glücklichen Naturen der Pfadfinder gehöre oder nicht; auch die glückliche Natur wird durch die Anweisungen der Methode nicht beengt und unwirksam gemacht, sondern für sie ist recht eigentlich höherer Gewinn zu erwarten nach dem alten schönen platonischen Satz von dem Wert der Erziehung: *Φύσεις χρησταὶ τοιαύτης παιδείας ἀντιλαμβανόμεναι ἔτι βελτίους τῶν προτέρων γίγνονται*“.

Literatur: S. d. Art. Methode von Palmer u. Thilo in Schmids Encyklopädie IV, S. 694 bis 724. — Rein. Methode und Methodik. Wien. — Ders., Pädagogik in systematischer Darstellung. 2 Bde. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

Jena. W. Rein.

Methodik

s. Didaktik

Methodische Einheit

1. Wie der Lehrplan in einzelne Lehrfächer zerfällt, so ist auch der Lehrstoff jedes Faches für jeden Jahres- oder Monatkursus wieder in angemessene kleinere Teile zu zerlegen. Das ist notwendig, weil ein Reichtum von Wissensmaterial, wie ein solcher auch bei noch so grofser Stoffbeschränkung in jedem der Lehrfächer vorliegt, sich nur nach und nach in

mäfsigen Abschnitten bewältigen und aneignen läfst. Werden dem Schüler grofse Stoffmengen in langen Reihen ohne Unterbrechungen und Ruhepunkte dargeboten, so stofsen immer die härtesten Gegensätze aufeinander und drohen Verwirrung; der Schüler kann das massenhaft zusammengekommene Material nicht aufnehmen, durchdringen und beherrschen. Das ist ihm nur möglich, wenn der Unterricht Abschnitt für Abschnitt gründlich durcharbeitet und dadurch der Betrachtung Zeit gewährt, sich auf einmal immer nur auf ein verhältnismäfsig Weniges zu beschränken. Quintilian hat diese Wahrheit sehr treffend so veranschaulicht: »Schütte Wasser in ein Gefäfs mit engem Hals auf einmal hinein, so wird sich's nicht füllen; schütte aber langsam, Tropfen für Tropfen, so wird es sich füllen.«

2. Die Gliederung der Lehrstoffe in den einzelnen Unterrichtsfächern darf jedoch keineswegs eine willkürliche sein. Neben der Rücksicht, die man bei Abgrenzung der Lehrabschnitte auf die Auffassungsfähigkeit, auf die durchschnittliche individuelle Weite und Tiefe des Bewufstseins der Zöglinge zu nehmen hat, ist hierbei das Hauptabsehen darauf zu richten, dafs jeder der Abschnitte schon einen Teil des Allgemeinen, Allgemeingültigen, Begrifflichen mit enthält, in dessen Besitz die Schüler durch den Unterricht gelangen sollen, und dafs sich folgeweise innerhalb eines jeden Stoffabschnittes bei der unterrichtlichen Behandlung desselben zur Gewinnung des in ihm enthaltenen Begrifflichen ein vollständiger Lernvorgang, ein Apperzeptions- und Abstraktionsprozefs, vollziehen kann. (S. Art. Formal-Stufen.) Ihr bedeutsamer selbständiger Zweck (nämlich der begriffliche Bildungsgewinn), ihre scharfe Begrenzung, sowie die reiche Gliederung der Gedankenarbeit, die sich bei der methodischen Durcharbeituug an sie anschliefst, macht diese Abschnitte zu kleinen Ganzen, zu Einheiten, zu »methodischen Lehreinheiten«.*) Jeder andere Teil der Lehrstoffe aus den Gesinnungs-, wie aus den theoretischen Fächern, dem diese Eigenschaften fehlen, der insbesondere nicht schon einen Teil des dem Schüler zu übermittelnden begrifflichen Bildungsmaterials enthält, kann nicht als selbständige Lehreinheit, sondern nur als Teil einer solchen angesehen werden.

Die methodischen Einheiten können hiernach erklärt werden als die organischen Glieder der Lehrstoffreihen der einzelnen Unterrichtsfächer, die schon je einen Teil des an die Schüler zu übermittelnden Begriffsmaterials enthalten, und bei deren unterrichtlicher Behandlung zur Gewinnung dieses Begrifflichen ein vollständiger Lernprozefs mit der ganzen Mannigfaltigkeit seiner Gedankenarbeit (s. Art. Formal-Stufen) zum Ablauf gelangt.

3. Wie umfänglich die methodischen Einheiten zu nehmen sind, ob für eine, zwei, drei und mehr Stunden, läfst sich im allgemeinen nicht bestimmen. Es hängt teils von der Art des Unterrichtsstoffes, teils von dem Entwicklungsgrade der Schüler ab. Eine methodische Einheit im Rechnen, in der Geometrie, in der Physik wird zuweilen in einer Stunde erledigt werden können — vorausgesetzt, dafs die Anschauungsstufe erledigt ist, während die Einheiten in Geschichte, Geographie, Deutsch sich nicht selten auf eine ganze Reihe von Lehrstunden, also über Wochen hin, ausdehnen. In den unteren Klassen ist im allgemeinen den Einheiten ein geringerer, in den oberen ein gröfserer Umfang zu geben.

4. Die Einheiten in ihrer Gesamtheit nebst ihren Begleitstoffen (Lesestücke, Schulreisen usw.) stellen den Aufbau des kindlichen Gedankenkreises durch den Unterricht und den fachwissenschaftlich-begrifflichen Fortschritt dar. In ihrer Aufstellung liegt die Freiheit des Lehrers. Seine Gebundenheit aber besteht darin, dafs er zur Bearbeitung der im Lehrplan bereit gestellten Lehreinheiten sich an das psychologische Verfahren halten mufs, wie es z. B. in der Theorie der Formal-Stufen begründet vorliegt, wenn er naturgemäfs unterrichten will.

Literatur: Ziller-Bergner, Materialien zur speziellen Pädagogik. S. 100. Dresden. — Ziller, Allgemeine Pädagogik. S. 194. — Ders. Jahrbuch 1871, S. 149. — Wiget, Die Formal-Stufen. 6. Aufl. Chur. — E. Reich, Die Theorie der Formal-Stufen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). S. 39 ff.

Jena. W. Rein.

*) Der Name ist in dem Zillerschen Seminar zu Leipzig von Dr. O. W. Beyer geprägt worden.

Methodologie

s. Pädagogik

Militär-Erziehungs- und Bildungswesen

1. Geschichtliche Entwicklung. 2. Die Militärbildungsanstalten im 19. Jahrhundert. Preufsen, Österreich, Rufsland, Frankreich, England, Italien, Niederlande, Norwegen, Schweden, Griechenland, Belgien, Dänemark, Portugal, Rumänien, Schweiz, Serbien, Spanien, Türkei, Vereinigte Staaten von Nordamerika, Japan.

1. Geschichtliche Entwicklung. Die Errichtung stehender Heere erheischte einen Ersatz an Führern, die dem Fürsten verantwortlich waren, der seinerseits bestrebt sein mufste, durch Heranbildung geeigneter Elemente dem Offizierkorps einen dauernden Nachwuchs zu sichern. Nach dieser Richtung übernimmt Brandenburg die Führerrolle; 1653 wurde zu Kolberg eine Ritterakademie errichtet, in welche die jungen Leute mit 15—16 Jahren eintraten, daselbst 2—3 Jahre blieben, und im Exerzieren, Reiten, Fechten, Tanzen, Kriegsbaukunst, Mathematik und Französisch unterwiesen wurden. Aufser dieser Anstalt, die 1701 aufgehoben wurde, suchte der grofse Kurfürst seinem Offizierkorps einen weiteren Ersatz zu sichern durch die Einrichtung der Generalspagen und der Regimentskadetten, die sich bei den Truppen befanden, und welche nach Zuwachs der französischen Emigranten zu Kadettenkompagnien vereinigt wurden. — Brandenburg folgte Sachsen mit der 1692 von dem Kurfürst Johann Georg IV. errichteten Cadets-Corps, das aus 125 Zöglingen bestand. Die Kadetten nahmen an den Rheinfeldzügen teil und wohnten, wenn in Dresden anwesend, »zur Hebung des Wohlstandes der abgebrannten Stadt bei den Bürgern«. Ferner verdienen in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts Erwähnung die 1650 in Lüneburg und 1687 zu Wolfenbüttel ins Leben gerufene Ritterakademien. — Von epochemachender Wichtigkeit für die Militärbildungsanstalten wird erst das 18. Jahrhundert. Zwar konnte die 1705 in Berlin eingerichtete neue Fürsten- und Ritterschule, »in welcher nicht allein Sr. Königlichen Majestät Vasallen, sondern auch Fremde aufgenommen und nach Standesgebühr erzogen werden sollen« — sich nicht eines langen Daseins erfreuen. Friedrich Wilhelm I. machte 1713 dieser Zwitterbildung ein Ende, um 1717 durch Vereinigung der Kadettenkompagnien zu Magdeburg (errichtet 1709), Kolberg (neu eingerichtet 1703) und Berlin, das corps des cadets ins Leben zu rufen, das sich anfänglich aus einer Kompagnie kronprinzlicher Kadetten zusammensetzte, bald aber zu einem Bataillon erweitert wurde, dem der Kronprinz bis 1730 als Chef vorstand. In diese Anstalt sind bis 1740, 1612 Kadetten aufgenommen, von denen 39 Generale geworden und 8 den schwarzen Adlerorden erhalten haben. Wenige Wochen nach seiner Thronbesteigung erliefs Friedrich eine A. H. C. O., welche das sittliche Niveau bei der Erziehung des jungen Adels im Kadettenkorps zu heben suchte. »Der Dienst mufs den Kadetts gelehrt werden, wie es Soldaten gehört und gebührt. Der Oberstleutnant von Ölsnitz aber mufs dabei nie aus dem Sinn lassen, dafs die Kadetts keine Musketiere von Profession sind, sondern dafs solche Offiziere werden sollen,« »sie sollen auch nicht mehr mit der Fuchtel bestraft werden, sondern wie Edelleute und künftige Offiziere traktiert werden.« Nach dem siebenjährigen Kriege suchte der König aufser durch die Instruktion für die Lehrer vom 1. Juli 1765 noch durch seinen Dialogue de morale á l'usage de la jeune noblesse — den er 1770 schrieb — auf die Kadetten einzuwirken. Der König meinte: »Gut unterrichten bestehe in der grofsen Kunst, die Zöglinge mit Vergnügen lernen zu lassen; das Gedächtnis solle nicht überlastet, sondern Verstand und Urteilskraft gebildet werden; Geschichte und Geographie sollen Hand in Hand gehen. — Was aber auch unterrichtet werden möge, jede Lehrstunde habe auf Geist und Seele der Schüler zu wirken.« 1769 rief der König die Kadettenanstalt zu Stolp i. P. ins Leben, »um dem Mangel des jungen pommerschen Adels abzuhelfen«, dessen Eltern zu arm waren, um für ihre Söhne ausreichend sorgen zu können; 1776 wurde aus gleichem Grunde in Culm eine Kadettenanstalt gegründet, um dort die Söhne des preufsischen und

polnischen Adels heranzubilden. 1778 ging dann der Bau des neuen Kadettenhauses seiner Vollendung entgegen. Die Culmer und Stolper Kadetten traten, wenn sie die höheren Klassen erreicht hatten, nach Berlin über. Aus den 3258 in das Kadettenkorps eingetretenen Zöglingen sind 41 preufsische Generale hervorgegangen; 1793 wurde eine weitere Anstalt in Kalisch gegründet, 1800 die Berliner Anstalt infolge Auflösung des Pagenkorps um eine Kompagnie vermehrt, 1801 eine Kadettenschule in Potsdam eingerichtet, so dafs 1804 sämtliche Anstalten 716 Zöglinge zählten, eine Schüleranzahl, die infolge der Niederlagen von 1806 wieder beträchtlich gemindert wurde, da infolge des Tilsiter Friedens die Anstalten Culm und Kalisch ausschieden.

Aufser dem Kadettenkorps verdient Erwähnung die von dem Könige 1765 begründete Académie des nobles auch Académie militaire genannt, für welche der König eine eigene Instruktion verfafste. Die Anzahl der Schüler von hervorragender Befähigung war auf 15 königliche »Eleven« und ebensoviele Pensionäre festgesetzt. Von 131 Zöglingen, welche von 1765—1786 in die Akademie traten, sind 104 in die Armee übergegangen. Für die Spezialwaffen gründete Friedrich Fachschulen; so wurde 1775 eine Ingenieurschule im Berliner Schlosse eröffnet; desgleichen 1797 eine Militärakademie der Artillerie, 1788 die Ingenieurakademie zu Potsdam. Zum Schlufs sei noch das 1724 errichtete Militärwaisenhaus erwähnt.

Österreich. Ins Leben traten: 1708 die Ritterakademie zu Liegnitz, 1717 eine Ingenieurschule in Brüssel, von Kaiser Karl VI. errichtet, 1718 eine Ingenieurakademie zu Wien, 1744 die Ritterschule zu Kremsmünster, 1746 die Theresianische Ritterakademie, 1752 die Kriegsakademie, sowie die für 200 Kadetten bestimmte Militärpflanzschule und die Militärakademie zu Wienerisch-Neustadt; die Pflanzschule diente als Vorbereitungsanstalt für die Neustädter Akademie, die mit der ersteren 1769 vereinigt wurde und 1786 in einer Stärke von 400 Zöglingen den Namen »Militärisches Kadettenhaus« erhielt. In Bayern und Pfalz seien erwähnt: die 1711 eröffnete Ritterakademie zu Ettal, 1756 das Kadettenkorps in München, das 1789 mit der Mannheimer Hauptkriegsschule zu einer Militärakademie vereinigt wurde, und welche 1799 reorganisiert wieder den Namen »Kadettenkorps« erhielt.

In Sachsen siedelte 1731 das Kadettenkorps in das Gebäude der Ritterakademie über; 1744 wurde eine Artillerieakademie eröffnet, 1766 eine Artillerieschule. In Württemberg gewann nach mancherlei gescheiterten Versuchen 1776 die Hohe Karlsschule ein nur kurzes aber ruhmwürdiges Dasein. Ursprünglich aus der 1770 errichteten Soldatenkinderschule bestehend, wurde 1771 die »militärische Pflanzschule in der Solitüde« mit mehr als 30 Lehrern und 350 Zöglingen eröffnet, die 1773 sich zu einer Militärakademie erweiterte; 1775 nach Stuttgart verlegt, erhielt 1781 die Anstalt den Rang einer Hochschule, »die Hohe Karlschule«. Die Hauptmängel des Instituts waren, dafs als einziges Erziehungsprinzip lediglich die Erweckung des Ehrgeizes galt, die tiefere sittliche Bildung der jugendlichen Charaktere mithin völlig hintangesetzt wurde, 1794 mit dem Tode des Herzogs hört die Anstalt auf. — In Braunschweig wurde 1786 eine Ingenieurschule errichtet; im übrigen bestand in Göttingen ein Lehrstuhl für Kriegswissenschaft.

Von den ausländischen Militärbildungsanstalten erhebt Frankreich den Anspruch, in erster Linie beachtet zu werden. 1726 wurde die aus 200 Köpfen bestehende Kadettenkompagnie gebildet, welche 1773 einging; 1749 wurde eine Ingenieurschule in Mézières, sowie 1752 eine école royale militaire für die Söhne armer Edelleute nach preufsischem Vorbilde errichtet. Beide Anstalten vernichtete die Revolution, die eine andere militärische Anstalt entstehen liefs, die Marsschule 1794, welche für die Söhne von Jakobinern bestimmt war. »Die junge« Robespierresche Brut konnte nur wenige Monate des Segens dieser Schöpfung sich erfreuen. In der Schweiz bestanden Militärbildungsanstalten in Genf und Chur, in den Niederlanden 1735 eine Artillerieschule, in England die Artillerie- und Ingenieurschule zu Woolwich 1741, das Militär-Kollegium 1799 zu Sandhurst und Farnham, in Dänemark 1772 die Artillerieschule in Kopenhagen, in Schweden 1792

zu Karlberg bei Stockholm eine allgemeine Kriegsschule und 1796 die Kgl. Akademie der Kriegswissenschaften; in Rufsland wurden die »Unterrichtskompagnien« Peter des Grofsen von Kaiserin Anna in eine Kadettenschule umgewandelt.

2. Die Militärbildungsanstalten im 19. Jahrhundert. Preufsen. Kadettenkorps. Durch Kabinettsordre vom 20. März 1809 wurden neue Grundsätze für die Aufnahme ins preufsische Kadettenkorps aufgestellt. Nicht mehr adlige Geburt sollte mafsgebend sein, sondern es konnten zur Aufnahme nur diejenigen hilfsbedürftigen Offiziersöhne gelangen, deren Väter »auf halbem Solde oder in der Pensionierung stehen«. Der Austritt geschah nach dem 17. Jahre und war mit Prüfungen verknüpft; die Unteroffiziere wurden als Offiziere, die übrigen Kadetten als Portepeefähnriche in der Armee angestellt. — Einer Reorganisation wurde das Kadettenkorps 1818 unterworfen, das aus einem Hauptinstitut in Berlin, sowie Vorbereitungsanstalten zu Potsdam und Culm im ganzen aus 480 Kadetten und 120 Pensionären bestand. 1838 wurde eine neue Anstalt in Wahlstatt, 1840 eine solche in Bensberg errichtet, so dafs die Gesamtzahl sich auf 720 Kadetten belief. Der Verordnung über die Ergänzung der Offiziere vom 31. Oktober 1861 zufolge legten die Primaner (jetzige Obersekunda) im März die Portepeefähnrichsprüfung vor der Militärexaminationskommission ab. Aus den Bestandenen wählte man die vorzüglichsten für die Selekta aus. Von den übrigen wurden diejenigen, welche unter 17 Jahren alt oder in der Entwicklung zurückgeblieben waren nach Oberprima versetzt, die anderen zur Anstellung in der Armee als charakterisierte Fähnriche vorgeschlagen. Am Schlusse des Kursus legten die Selektaner das Offizierexamen ab und wurden dann die Bestandenen zu Offizieren, die anderen zu Portepeefähnrichen befördert.

Am 9. Mai 1867 wurden zu Ploen, am 29. Oktober 1868 in Oranienstein zwei neue Voranstalten errichtet. Mit die bedeutungsvollste organisatorische Änderung strebte die A. H. C. O. vom 18. Januar 1877 an, wonach der Lehrplan dem einer Realschule erster Ordnung gleichgestellt und infolgedessen auch eine Prima geschaffen wurde, in welche »begabte Kadetten von guter Führung« nach Absolvierung der Obersekunda auf Wunsch der Angehörigen auch dann aufgenommen werden sollten, wenn sie das vorgeschriebene Alter oder die entsprechende körperliche Entwicklung bereits erreicht hatten. Diejenigen Unterprimaner, welche mit Erfolg durch diese Klasse gegangen waren, konnten behufs demnächstiger Zulassung zur Abiturientenprüfung in die Oberprima versetzt werden. Diejenigen, welche das Abiturientenexamen bestanden, waren zur Versetzung in die Armee als wirkliche Portepeefähnriche unter gleichzeitiger Überweisung an eine Kriegsschule in Vorschlag zu bringen. Bestanden sie die Offizierprüfung mit »gut«, so sollten sie bei ihrer Beförderung zum Sekondeleutnant ein Patent vom Tage der Versetzung in die Armee erhalten. Die Reform von 1877 bedingte auch eine Änderung in den Aufnahmebedingungen. Nachdem durch den Haushaltsetat 1878/79 eine bedeutende Summe zur Umwandlung von 135 Pensionärstellen in völlige Freistellen bewilligt worden, war eine gewichtige Neuerung in das Leben getreten, die nur zum Wohle des Kadettenkorps gereichen konnte, denn ein Grund zu den vorhandenen zahlreichen Lücken lag auch in den Verhältnissen der Zeit, insbesondere der Teuerung. Ein Jahrzehnt nach den Reformen von 1877 zeigten sich die wohltätigen Folgen, da der Andrang so stark wurde, dafs aufser der Verlegung der Culmer Anstalt nach Cöslin, noch eine neue Voranstalt Karlsruhe errichtet wurde, welche 1892 die ersten Zöglinge der Hauptkadettenanstalt, die 1878 ihr neues Heim in Grofs-Lichterfelde bezogen hatte, überweisen konnte. —

Durch die Reorganisation vom 18. Januar 1877 war auch in wissenschaftlicher Beziehung das Kadettenkorps in eine neue Stufe seiner Entwicklung getreten, trat doch diese militärische Anstalt nunmehr in einen Wettbewerb mit der Realschule erster Ordnung. »Bei der doppelten Aufgabe«, sagte Wiese, »mit der wissenschaftlichen Vorbildung die militärische zu verbinden, ist unvermeidlich, dafs bald die eine, bald die andere zurückbleibt.« Die letzten dreizehn Jahre haben gezeigt, dafs diese Befürchtung sich keineswegs bewahrheitet hat.

Eine organisatorische Änderung bezweckte eine A. H. C. O. vom 9. Mai 1888, derzufolge alle Kadetten, »welche die Obersekunda besucht haben, zur Portepeefähnrichsprüfung zugelassen werden sollten, dafs diejenigen unter ihnen, welche das 17. Lebensjahr vor dem 1. April des laufenden Jahres vollenden und die für den Militärdienst erforderliche körperliche Entwicklung besitzen werden, sofern sie die Prüfung bestanden, zur Versetzung in die Armee als charakterisierte Portepeefähnriche vorgeschlagen, oder nach Selekta zur unmittelbaren Vorbereitung zur Offizierprüfung oder nach der Unterprima überwiesen werden sollen, falls sie die Aussicht bieten, dem Unterrichte in der Prima folgen zu können«.

Das Kadettkorps war die Anstalt, welche Seine Majestät der Kaiser Wilhelm II. bestimmt hatte, nach neuen Gesichtspunkten eine weitere Ausgestaltung und Vertiefung seiner Lehraufgabe anzustreben. Zweck und Ziel aller, namentlich aber der militärischen Erziehung ist die auf gleichmäfsigem Zusammenwirken der körperlichen, wissenschaftlichen und religiös-sittlichen Schulung und Zucht beruhende Bildung des Charakters. Keine Seite der Erziehung darf auf Kosten der anderen bevorzugt werden. Die Lehraufgabe mufs durch Ausscheidung jeder entbehrlichen Einzelheit durchweg vereinfacht werden, dafs auch minder beanlagte Schüler bei entsprechendem Fleifse dem Unterricht ohne Überanstrengung folgen und den gesamten Lehrgang in der vorgeschriebenen Zeit zurücklegen können. Im Religionsunterrichte sollte die ethische Seite desselben hervorgehoben und das Hauptgewicht darauf gelegt werden, dafs die Zöglinge in Gottesfurcht und Glaubensfreudigkeit zur Strenge gegen sich, zur Duldsamkeit gegen andere erzogen und in der Überzeugung befestigt werden, dafs die Betätigung der Treue und Hingabe an Herrscher und Vaterland gleichwie die Erfüllung aller Pflichten auf göttlichen Geboten beruht. In dem Geschichtsunterricht sollte mehr wie bisher das Verständnis für die Gegenwart und insbesondere für die Stellung unseres Vaterlandes in derselben vorbereiten. Die Erdkunde hat auf der untersten Stufe von der Heimat ausgehend zunächst den geschichtlichen Unterricht auf den verschiedenen Lehrstufen zu ergänzen und zu unterstützen. Das weitere Ziel des geographischen Unterrichts wäre, den Schüler mit seinem Vaterlande und dessen Eigenart aufs innigste vertraut zu machen, aber auch das Ausland verstehen und würdigen zu lernen. Mittelpunkt des gesamten Unterrichts wäre aber das Deutsche. In jedem Lehrgegenstande müsse der Schüler zum freien Gebrauch der Muttersprache angehalten werden. Im Unterricht der neueren Fremdsprachen müsse von den ersten Stufen an die Anregung und Anleitung zum praktischen Gebrauch dem Kadetten gegeben werden. In Verfolg der kaiserlichen Verordnung wurden neue Lehrpläne erlassen, denen näher zu treten nicht der gegebene Rahmen dieses Aufsatzes gestattet. Es versteht sich von selbst, dafs der körperlichen Ausbildung in einem Institut wie das Kadettenkorps die weitgehendste Beachtung zu teil wird.

Das Kadettenkorps, an dessen Spitze ein General als Kommandeur steht, umfafst aufser der Hauptanstalt zu Grofs-Lichterfelde mit 1000 Zöglingen die Provinzialanstalten: Cöslin, Potsdam, Wahlstatt (Schlesien), Bensberg (Rheinprovinz), — Plön (Schleswig-Holstein), Oranienstein (Hessen-Nassau), Karlsruhe, Naumburg — mit in Summa 2500 zur Verfügung stehenden Plätzen. Diese Stellen sind etatsmäfsige, (Freistellen oder solche mit Erziehungsbeiträgen von 90, 180, 300 und 450 Mark) oder solche für Pensionäre, welche für Inländer mit 780, für Ausländer mit 1500 M angesetzt sind. —

Kriegsschule. Der Name wurde 1810 den militärischen Bildungsanstalten beigelegt, die in Berlin, Königsberg und Breslau errichtet wurden; 1816 fand aber bereits eine Teilung statt, 1. in die allgemeine Kriegsschule, welche zur weiteren Fortbildung für Offiziere und 2. in die »Brigadeschulen« die dann den Namen »Divisionsschulen« erhielten — für die Heranbildung zum Offizier. Die Mängel der letzteren führten zu einer durchgreifenden Umgestaltung, deren Urheber der um das Militärerziehungswesen so verdiente General von Peuker gewesen ist. Seine Mafsregeln bezweckten: Unterstellung der Anstalten

unter die Generalinspektion des Militärerziehungs- und Bildungswesens, Bildung eines geschlossenen Offizierkorps, Wahl der auf der Kriegsakademie vorgebildeten Lehrer, Anwendung der applikatorischen Lehrmethode, behufs guter Überwachung gemeinsame Kasernierung. Aufser Potsdam und Erfurt wurden bis 1863 noch Neifse und Engers als Kriegsschulen eingerichtet. Die seit dem französischen Kriege stetig wachsende Armee hat auch eine Zunahme der Kriegsschulen bedingt: in Potsdam, Glogau, Neifse, Engers (bei Koblenz), Kassel, Hannover, Anklam, Metz, Hersfeld (Hessen-Nassau), Danzig. Die Erweiterung gebot am 29. Dezember 1874 die Errichtung einer besonderen Inspektion für Kriegsschulen, welche der Generalinspektion des Militärerziehungs- und Bildungswesens unterstellt ist. Zweck der Kriegsschulen ist: Heranbildung der Offizier-Aspiranten in den militärischen Disziplinen neuerdings auch in der französischen resp. russischen Sprache. Der Kursus zerfällt in einen theoretischen und einen praktischen Teil: Lehrgegenstände sind: Taktik, Waffenlehre, Befestigungskunst, Terrainlehre, Zeichnen, militärische Aufnahmen, Dienstkenntnis und militärischer Geschäftsstil. Jede Schule zählt 80 bis 120 Schüler.

Nach einem achtmonatlichen Kursus wird in Gegenwart des Präses und der Mitglieder der Obermilitär-Examinationskommission ein Examen abgelegt. — Erst nach bestandener Prüfung kann der junge Mann dem Offizierkorps zur Wahl gestellt werden.

Kriegsakademie. Von den durch A. H. C. O. vom 3. Mai 1810 neu ins Leben gerufenen Kriegsschulen hatte die Berliner den Sonderzweck, der Fortbildung der Offiziere zu dienen; sie ist hervorgegangen aus Friedrichs II. Académie militaire, die bis 1810 bestand. Der Kursus war auf 3 Jahre berechnet mit je neunmonatlichem wissenschaftlichen Unterricht sowie einer dreimonatlichen Dienstleistung bei der Truppe. Aufser den militärischen Disziplinen wurden Mathematik, Chemie, Physik und Sprachen gelehrt. Bedingung unter die 55 Akademiker aufgenommen zu werden, war die Ablegung einer Eintrittsprüfung. 1816 wurde die »Allgemeine Kriegsschule«, nur für die Fortbildung der Offiziere bestimmt, neu eröffnet, um am 19. August 1858 den Namen Kriegsakademie zu erhalten. Aufgabe der Kriegsakademie ist, eine Anzahl befähigter Offiziere aller Truppengattungen in die höheren Zweige der Kriegswissenschaften einzuführen und so ihr militärisches Wissen zu vertiefen und zu erweitern, ihr militärisches Urteil zu klären und zu schärfen. Neben dieser unmittelbaren Berufsbildung soll entsprechend dem Bedürfnisse des Heeres ein tieferes Eindringen in einzelne Fächer der formalen Wissenschaft angestrebt und Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch einiger neueren Fremdsprachen erzielt werden.

Der vollständige Kursus dauert drei aufeinanderfolgende Jahre mit Unterbrechungen von 2—3 Monaten in der Zeit zwischen dem 1. Juli und 1. Oktober. Die Kommandierung erfolgt nur auf 1 Jahr zu einem bestimmten Coetus. Das Kommando des 3. Jahres schliefst mit Beendigung der Übungsreise des Coetus 3.

Vortragsfächer sind: Aufser den militärischen Fächern: Französisch, Russisch, Mathematik — und zwar ist nur eins dieser Fächer zu belegen — obligatorisch für alle hingegen: Geschichte, Allgemeine Geographie im Coetus I — Geschichte im Coetus II — beide Disziplinen kommen im Coetus III in Fortfall. 1900 wurden drei etatsmäfsige Militärlehranstalten geschaffen. Die Zahl der Offiziere, welche das Eintrittsexamen 1906 ablegten überstieg 500, von denen nur 140 einberufen wurden. Nach neueren Bestimmungen werden 400 Offiziere gegen 300 in früheren Jahren, zur Akademie einberufen.

Bis 1872 stand die Kriegsakademie unter der Generalinspektion des Militärerziehungs- und Bildungswesens; durch königliche Ordre vom 21. November 1872 ist die Anstalt unter den Chef des Generalstabes der Armee gestellt. Sie steht ferner unter einem Direktor, dem vier Stabsoffiziere als Direktionsmitglieder untergeordnet sind; in wissenschaftlicher Beziehung steht dem Direktor eine Studienkommission zur Seite. Die Kriegsakademie wird von Offizieren aller deutschen Kontingente mit Ausnahme von Bayern besucht.

Die Artillerie- und Ingenieurschule zu Charlottenburg strebt die Fachausbildung

von Offizieren der Fufsartillerie und des Ingenieurkorps an. Nach einer Dienstleistung von mindestens 21 Monaten bei der Truppe können Offiziere der oben genannten Waffen die Schule, welche einen 2jährigen Kursus hat, besuchen. Nach abgelegter bestandener Schlufsprüfung werden die bisher nur »etatsmäfsigen« Offiziere zu Artillerie- bezw. Ingenieuroffizieren ernannt. —

Am 1. Oktober 1903 wurde die militärtechnische Akademie in Charlottenburg eröffnet. Nach der Dienstordnung ist die Akademie allen Offizieren der Armee zugänglich mit der Bestimmung die technische Bildung in der Armee zu verbreiten. Vorgesehen sind 3 Lehrstufen in 3 Unterrichtsjahren; die Kommandierung erfolgt für eine bestimmte Lehrstufe (höchstens 50 Offiziere); fremdländische Offiziere sind ausgeschlossen. Vorbedingung für die Aufzunehmenden sind in Mathematik und Physik die Kenntnisse der Abiturienten eines humanistischen Gymnasiums. Die Akademie ist der Generalinspektion des Militär-Erziehungs- und Bildungswesens unterstellt.

Zeug- und Feuerwerksoffiziere, welche weder eine Portepeefähnrichs- noch eine Offizierprüfung ablegen, besuchen als Oberfeuerwerker die Oberfeuerwerkerschule in Berlin. —

Österreich. Die bei der Reorganisation der militärischen Bildungsanstalten, die mit November 1874 begann, leitenden Gesichtspunkte waren: dafs eine auf den Lehrplan der Realschule basierte Ausbildung für den Offizier jeder Waffe die zweckmäfsigste sei; dafs die vorbereitenden Schulen den Akademien ein gleichartig vorgebildetes und daher gleichwertiges Schülermaterial zu liefern hätten und dafs eine Vermehrung der Militärerziehungs- und Bildungsanstalten eintreten müsse. Nach Durchführung der angestrebten Reformen bestand ein Militärwaisenhaus zu Fischau, die Unterrealschulen zu Güns, Sankt Pölten, Eisenstadt, Kaschau, die Oberrealschule zu Weifskirchen in Mähren als Vorbereitungsanstalten für die Militärakademie bezw. die Kadettenschulen. Die Militärakademie zu Wiener-Neustadt, welche ihren Kursus von 4 auf 3 Jahrgänge 1877 vermindert hatte, gliederte sich in 2 Abteilungen, welche die Zöglinge für Infanterie und Kavallerie ausbildete, während die Militärakademie zu Wien sich in eine Genie- und Artillerieabteilung absonderte. Der Lehrplan der Militärrealschulen bezweckte: die Grundlage der allgemeinen Bildung, deren der Offizier zur Ausfüllung seiner gesellschaftlichen Stellung bedarf, das allgemeine Wissen, welches für die erfolgreiche Aneignung der militärischen Fachwissenschaften unbedingt notwendig ist, sowie die elementaren Kenntnisse und Geschicklichkeiten für die formelle Ausübung des militärischen Berufes. Während auch in den Unterrealschulen die Unterrichtsgegenstände eine mehr »induktive« Behandlung erfahren, sollte der Unterricht auf den oberen Stufen sich mehr deduktiv gestalten und auf ein streng systematisches Wissen hinzielen. Zum Aufrücken in einen höheren Jahrgang war mindestens ein genügender, in eine höhere Anstalt ein »guter Gesamterfolg« notwendig. Der Übertritt vom Waisenhaus in die Unterrealschulen konnte bei nicht überschrittenem 12. Lebensjahre erfolgen, derjenige der übrigen Zöglinge nach vollendetem 14. in eine Infanteriekadettenschule. Nach Beendigung der Quarta der Unterrealschule geschah der Übertritt in die Oberrealschule, welche die Zöglinge nach Beendigung der Tertia verliefsen, um dann ohne Aufnahmeprüfung in eine Militärakademie überzutreten. Aus den obersten Jahrgängen der Akademien erfolgte der Austritt bei »gutem Gesamterfolge« als Leutnant, bei genügendem als Kadett.

Die Militärakademie hatte nach dem Lehrplan von 1882 den Zweck »die Heranbildung theoretisch höher ausgebildeter und praktisch gründlich geschulter Offiziere aller Hauptwaffen anzustreben«. Die Wiener Neustädter Akademie, welche nunmehr Theresianische Militärakademie heifst, soll für die Kriegsschule vorbereiten und »die intellektuellen Fähigkeiten der Zöglinge durch die Pflege exakter Wissenschaften zur vollständigen Entwicklung bringen«. Die Technische Militärakademie »neben der Bereicherung des allgemeinen Wissens mit der vollkommenen Entwicklung der intellektuellen Fähigkeiten eine eingehende Pflege der mathematisch naturwissenschaftlichen Gegenstände sowie der technischen Hilfsdisziplin bieten«. — Dauer der Ausbildung war in beiden Akademien 3 Jahre.

Die Truppenschulen umfassen zunächst die Kadettenschulen, die nach A.-E. vom 11. Januar 1880 die Ausbildung der Kadetten anstreben, aus denen sich die Berufsoffiziere ergänzen; es gibt daher deren: für Infanterie und Jäger, Kavallerie, Artillerie, Pioniere. — Die Kavalleriekadettenschule hat 2, die Genie- 3, die übrigen 4 Jahrgänge. Die Schulen unterstehen den Militärkommandos. In den Kadettenschulen »soll der möglichste Kontakt mit der Truppe erhalten bleiben, damit in ihnen ein reges Leben herrsche und ein echter Soldatengeist gedeihe. Bedingungen der Aufnahme in die unterste Klasse der Infanteriekadettenschule ist der Besitz eines Zeugnisses über die Absolvierung der 4 untersten Klassen eines Gymnasiums oder einer Realschule — für die Aufnahme in die erste Klasse der Artillerie- und Pionierkadettenschule ist ein Zeugnis der 5 unteren Klassen oben genannter Anstalten erforderlich; aufserdem ist eine Aufnahmeprüfung abzulegen. Der Austritt erfolgt nach abgelegter Schlufsprüfung als Kadettoffizierstellvertreter oder als Kadett. Es bestehen 14 Infanteriekadettenschulen mit 2865 Schülern, 1 Kavalleriekadettenschule mit 180, 1 Artilleriekadettenschule mit 300, 1 Pionierkadettenschule mit 160 Schülern. Unter den Fachbildungsanstalten sind zu nennen 1. Der höhere Artillerie- und Ingenieurkurs, 2. die Kriegsschule, eine Fachschule für den Generalstab. Sie sollen daselbst die für den Dienst im Generalstabe sowie für die höhere Truppenführung erforderliche Grundlage erhalten. Aufser den aktiven Offizieren werden auch Landwehroffiziere zugelassen; die Zahl der Schüler hängt von der für »geeignet« befundenen Bewerber sowie den Räumlichkeiten ab. Jeder der beiden Jahrgänge besteht aus 4 Parallelklassen (zu je 50 Schüler). 1905 wurden neue organische Bestimmungen erlassen; die Aspiranten haben mindestens 4 Jahre bei der Truppe zu dienen. Aufser den militärischen Disziplinen werden gelehrt: Naturwissenschaften hinsichtlich ihrer Anwendung für Kriegszwecke; Französisch, sowie Vorträge über Kulturgeschichte, Staats- und Völkerrecht werden gehalten. Freiwilliger Austritt ist gestattet. Dauer des Besuchs 2 Jahre; die Aufnahmeprüfung zerfällt in eine Vorprüfung bei den Divisionskommandos und eine Hauptprüfung an der Kriegsschule. 3. Der Stabsoffizierkurs, der nach A.-E. vom 15. August 1886 »rangältere Hauptleute der Infanterie, Rittmeister usw., welche die Beförderung zum Stabsoffizier anstreben, vereinigt, um auf applikatorischem Wege für ihre Stellungen als Abteilungskommandanten vorbereitet zu werden.« Neu eröffnet wurde die Artilleriekadettenschule in Traiskirchen, sowie 1904 die technische Militärakademie nach Mödling verlegt.

Rufsland. Die Ergänzung des Offizierkorps geschieht durch Ausmusterung der Zöglinge einer Kriegsschule sowie solcher einer Junkerschule; für beide Institute bereiten 23 Kadettenkorps- und 2 Militärschulen vor. Der Name Kadettenkorps ist erst 1882 diesen Instituten, den ehemaligen Militärgymnasien, gegeben worden. Die Anstalten sind Mittelschulen mit dem Lehrplan einer Realschule, bereiten die Zöglinge in 7 Jahrgängen mit einjährigem Lehrgang für die Kriegsschulen vor. Von den ca. 7000 Kadetten verläfst aber nur $^1/_{10}$ die Anstalt mit dem Zeugnis der Reife. Derjenige, welcher nicht in eine Kriegsschule übertritt, geniefst durch den Besuch des Kadettenkorps andere Vorrechte. Die militärische Ausbildung ist nur auf Exerzitien beschränkt; eine fachgemäfse Ausbildung streben erst die Kriegsschulen an. — Die Militärschulen, deren es 2 gibt, bereiten in einem vierjährigen Lehrgange minder beanlagte Kadetten für eine Junkerschule vor. Von letzteren, die vorzugsweise für Offiziere und Beamtensöhne bestimmt sind ohne den Eintritt aus den Bürgerkreisen auszuschliefsen, sind 8 für Infanterie, 2 für Kavallerie und 3 für die Kosakentruppen errichtet. Die Zöglinge tragen eigene Uniform, bilden Kompagnien bezw. Eskadrons und verbleiben 3 Jahre in der Anstalt, von denen in dem ersten theoretischer Unterricht vorzugsweise in Fächern der allgemeinen Bildung, im zweiten und dritten die neuern militärischen Wissenschaften vorgetragen werden. Während des 3. Jahres machen die Schüler die grofsen Übungen bei der Truppe mit. Die Ausmusterung aus der Junkerschule erfolgt nach mindestens »gutem Erfolge« als Offizier. Zur Aufnahme ist erforderlich die Absolvierung eines militärisch organisierten 4klassigen Progym-

nasiums oder einer gleichgestellten Anstalt. Die Kriegsschulen, deren es 5 für Infanterie mit je 400, Kavallerieschulen mit 200, 2 Artillerieschulen mit 160, eine für die technischen Truppen mit 126, ein kaiserliches Kadettenkorps mit 276, ein Finnisches Kadettenkorps mit 120 Zöglingen gibt, umfassen 2 Klassen für Infanterie und Kavallerie, 3 für Artillerie und Ingenieure — alle mit einjährigem Lehrgang.

In den Kriegsschulen werden nur Fachwissenschaften gelehrt, sowie Deutsch und Französisch. Die Ausmusterung geschieht nach vorzüglichem Erfolge als Unterleutnant zur Garde mit einem Jahre Probedienst, nach sehr gutem Erfolge als Unterleutnant zur Armeeinfanterie oder Kavallerie mit vordatiertem Patent — nach gutem Erfolge als Unterleutnant ohne Vordatierung.

Gleichwertig mit den Kriegsschulen ist wie oben schon bemerkt das Pagenkorps, das 9klassig in sich die Ausbildung des Kadettenkorps und der Kriegsschule vereinigt; aus ihm ergänzt sich das Gardeoffizierkorps, während aus dem Finnländischen Kadettenkorps Offiziere für die Finnischen Truppen hervorgingen. Mit der Auflösung dieses Korps ist seit 1902 begonnen worden.

Aufser diesen Anstalten besteht noch eine Militärtopographenschule, die in 2 Jahren 40 junge Leute im Alter von 17—26 Jahren für die militärtopographische Abteilung des Generalstabes ausbildet. Zu erwähnen sind noch die 1903 auf Kosten des Adels ins Leben getretenen Adelskadettenschulen zum Zwecke der Unterstützung unbemittelter Edelleute; 5jähriger Kursus; allgemein wissenschaftlicher Unterricht; Übertritt in die Junkerschule ohne Prüfung.

Unter den Anstalten für die höhere Ausbildung der Offiziere ist in erster Linie die in Petersburg errichtete Nikolaus-Generalstabsakademie zu nennen, die 1832 von dem russischen General Baron Jomini gegründet wurde. Sie ist bestimmt für 300 Offiziere und umfafst einen Lehrplan von $2^1/_2$ Jahren. Zugelassen werden nach abgelegter Aufnahmeprüfung Offiziere, die mindestens 3 Jahre gedient haben und deren Rang nicht der des Stabskapitäns oder Leutnants der Garde übersteigt. — Für die technischen Waffen befinden sich gleicherweise in Petersburg die 60 Offiziere starke Michaelartillerieakademie sowie die 75 Offiziere starke Nikolausingenieureakademie.

Frankreich. 1. Le Prytanée militaire de la Flèche — bestimmt für vermögenslose Offizierssöhne und Söhne von Unteroffizieren, die vor dem Feinde gefallen sind. Der Staat unterhält 300 Freistellen (boursiers) und 100 demi-boursiers. 2. L'école militaire d'infanterie in Saint-Maixent dient zur Ausbildung von Infanterieunteroffizieren zu Offizieren. Kein Unteroffizier kann zum Offizier ernannt werden, wenn er nicht 1 Jahr diese Schule besucht hat. Die Zöglinge, welche mindestens 2 Jahre als Unteroffizier gedient haben müssen, erhalten eine allgemeine wissenschaftliche und militärische Ausbildung. Nach den gleichen Grundsätzen ist 3. die école d'artillerie et du génie in Versailles eingerichtet. 4. l'Ecole d'application de cavalerie ist für die weitere Ausbildung von Kavallerie-, Artillerie- und Genieoffizieren sowie für eine weitere Fachausbildung von jungen Kavallerieoffizieren, Rofsärzten usw. bestimmt.

Sie umfafst aufserdem noch eine école de maréchalerie, eine école de dressage und école d'arçonnerie. Die Dauer der Kommandierung beträgt 11 Monate. In ähnlicher Weise ist école d'application d'artillerie et du génie in Fontainebleau zusammengesetzt, die ihren Ursprung einer Verschmelzung der Artillerieschule in Châlons sur Marne und der Genieschule in Metz verdankt. Die Kommandierung erstreckt sich auf 2 Jahre — zugelassen werden junge Offiziere, welche die polytechnische Schule besucht haben, behufs weiterer Fachausbildung. Letztere bildet nicht ausschliefslich ihre Zöglinge für den aus, nimmt nach abgelegter Wettbewerbsprüfung 16—21 Jahre alte junge Leute auf, die nach abgelegter Schlufsprüfung zu Offizieren ernannt, entweder in die oben erwähnte école d'artillerie et du génie übertreten, oder, falls sie einen anderen Zweig des Staatsdienstes dem Dienst in der Armee vorziehen, zu Reserveoffizieren ernannt werden.

Die vornehmste der französischen Militärbildungsanstalten ist die école spéciale militaire zu Saint Cyr, welche einen zweijährigen Lehrgang hat, Offizieraspiranten im Alter von 17—21 Jahren nach ab-

gelegter Wettbewerbsprüfung Aufnahme gewährt und die Berufsausbildung des Infanterie-, der Marine- und Kavallerieoffiziers bezweckt. Die Gesamtzahl beträgt 950 Schüler, die pensionzahlenden Zöglinge müssen 3 Jahre, die boursiers dagegen 10 Jahre einschl. der in Saint Cyr zugebrachten Zeit in der Armee dienen. Der Austritt erfolgt nach abgelegter Schlufsprüfung als Unterleutnant.

Die É'cole supérieure de guerre, welche für den Dienst des Generalstabes vorbereitet, hat eine Kursusdauer von 2 Jahren; zugelassen werden nach abgelegter Prüfung Kapitaines und Leutnants; letztere müssen 5 Dienstjahre, davon 3 bei der Truppe zurückgelegt haben. Die Schlufsprüfung entscheidet über die Erteilung des »brevet de capacité«. 1900 trat eine neue Vorschrift in Kraft; aufgenommen werden 80 Offiziere.

England. Der Ergänzung des englischen Offizierkorps dienen 2 in wesentlich gleich eingerichteten Anstalten 1. für Infanterie- und Kavallerieoffiziere die Royal military college in Sandhurst (Hampshire). 2. Für Artillerie und Ingenieuroffiziere die Royal military academy in Woolwich. Der Eintritt ist von einem 2teiligen Examen abhängig; jedoch kann durch Beibringung eines Zeugnisses, etwa im Werte eines Abiturientenzeugnisses eine Befreiung von dem ersten Teil stattfinden. Der 2. Teil jedoch ist eine Wettbewerbsprüfung, in denen die Wahl zwischen 3 Gruppen von Wissenschaften der allgemeinen Bildung freisteht. Aufgenommen können in dem College zu Sandhurst junge Leute in dem Alter von 13—22, in der Royal military academy von 16—18 werden. Es gibt Frei- wie auch Pensionärstellen. Die Inhaber der letzteren zahlen bis zu 150 Lstr. Pension sowie ein Eintrittsgeld von 25 Lstr.; die Zöglinge beziehen eine tägliche Löhnung von 3 Schill. Der Unterricht in rein militärischen Fächern bedingt einen 2jährigen Kursus. In der Royal military academy findet eine Trennung erst im 2. Jahre statt, in dem erst spezielle Artillerie- oder Ingenieurwissenschaft vorgetragen wird. Von den Fächern der formalen Wissenschaften finden im ersten Jahre nur die Sprachen und zwar Deutsch und Französisch Berücksichtigung. Der Ausfall der Austrittsprüfung entscheidet über die Beförderung; die in der Royal military academy Bestbestandenen haben die Berechtigung, sich für das Ingenieurkorps entscheiden zu dürfen.

Für den Generalstab bildet die Staff College in Sandhurst diejenigen Offiziere vor, welche noch nicht das 37. Jahr überschritten, 5 Jahre als Offizier gedient und eine Wettbewerbsprüfung, die aufser den militärischen Fächern auch auf die Sprachen sich erstreckt, abgelegt haben. Die Anzahl der Schüler ist eine nur beschränkte — 68. Dieselben legen nach zweijährigem Aufenthalte im College eine Austrittsprüfung ab, müssen jedoch, bevor sie eventuell im Generalstabe Verwendung finden, 4 Monate in Aldershot bei einer Waffe Dienst tun, der sie nicht angehören. Diese 3 militärischen Anstalten stehen unter einer Zentralbehörde, dem Direktor general of military education. Zu erwähnen ist das Staff Korps in Indien, das diejenigen Offiziere zuläfst, die eine Prüfung in den dortigen Landessprachen abgelegt haben.

Nachdem im Jahre 1871 der Kauf von Offizierstellen aufgehört hat, ist die Beförderung zum Offizier von Prüfungen abhängig.

Italien. Dem Zwecke der militärischen Jugenderziehung zunächst, da eine Verpflichtung in die Armee einzutreten nicht besteht, dienen die Militärkollegien zu 200 Köpfen zu Mailand, Rom, Neapel, Florenz und Messina, welche Knaben im Alter von 11—14 Jahren aufnehmen, um sie in einem 5jährigen Lehrgange für eine der militärischen Fachanstalten vorzubereiten. Eine Verpflichtung besteht hierin aber, wie bemerkt, nicht; nicht nur, dafs jederzeit ein Übertritt in die entsprechenden Klassen einer bürgerlichen Anstalt möglich ist, so zeigt auch der Umstand, dafs der Kultusminister dem Austrittsexamen beiwohnen und die Anstalten besichtigen lassen darf, zur Genüge den nur bedingten militärischen Charakter dieser Anstalten. In der Reihe der Militärkollegien sind seit 1885 noch die Nationalkonvikte getreten, in denen die Zöglinge gleichfalls eine soldatische Ausbildung erhalten, aber nach beendetem Lehrgange eine Universität besuchen können. In erster Linie sind Kollegien wie Konvikte bestimmt für die eigentlichen militärischen Fachschulen — die Militärschule und der Militärakademie

vorzubereiten. Die Zöglinge der oben genannten Kollegien und Konvikte treten aus dem 4. Jahrgang in die Militärschule zu Modena, welche für Infanterie und Kavallerie mit dem 5. in die Akademie zu Turin, welche für Artillerie und Ingenieuroffizieraspiranten bestimmt sind. Der Austritt erfolgt als Offizier. Erwähnung verdient, dafs der Versuch, die staatlichen Knabenerziehungsinstitute — die »Convitti nazionali« in Convitti militarizzati behufs späterer Verwendung als Offizier — umzuwandeln, aus mancherlei Gründen als gescheitert zu betrachten ist.

Der Eintritt in die Kriegsschule zu Turin ist von dem Ausfall einer Wettbewerbsprüfung bedingt, für welche neuerdings 3monatliche Vorbereitungskurse eingerichtet sind. In die Kriegsschule, die einen 3jährigen Lehrgang hat, werden 60 Leutnants und Hauptleute jährlich auf Grund der abgelegten Prüfung aufgenommen; das nach der Schlufsprüfung verabfolgte Diplom entscheidet über eine Beförderung aufser der Reihe.

Niederlande. Zur Vorbereitung für den Eintritt in die Militärakademie zu Breda dient eine Kadettenschule, welche Offizieranwärtern im Alter von 15—18 Jahren Aufnahme gewährt. Die Zöglinge haben sich für einen 9jährigen Militärdienst zu verpflichten. Lehrgang 2 Jahre.

Die Militärakademie zu Breda ist eine Fachschule mit 3jährigem Lehrgange, der durch 3—4monatliche Abkommandierungen zur Truppe unterbrochen wird.

Die Kriegsschule im Haag bereitet für die höhere Truppenführung sowohl als auch für den Verwaltungsdienst vor.

Norwegen. Die Kriegsschule in Christiania besteht aus 2 Klassen, von denen die untere, 40 Zöglinge umfassend, auch für die Ausbildung der wehrpflichtigen Offiziere (Reserveoffiziere), die obere in einem 2jährigen Lehrgange, 105 Schüler stark, für die Ausbildung der Berufsoffiziere bestimmt ist. Der Besuch der Kriegsschule verpflichtet zu einem 5jährigen Dienst in der Armee.

Die Militärhochschule in Christiania bereitet in einem einjährigen Lehrgange für den Generalstab sowie für den Eintritt in die Artillerie und das Ingenieurkorps vor. Sie ist jetzt in 2 Abteilungen — Generalstabsabteilung und die Ingenieur- und die Artillerieabteilung geteilt; keine Aufnahmeprüfung; keine Höchstzahl der Teilnehmenden zweijähriger Kursus.

Schweden. Die Volontärschule für die Infanterie zu Karlsborg bei Stockholm sowie die Kavallerieschule in Stockholm bereiten in einem 10monatlichen Lehrgange die mit dem Reifezeugnis für das Universitätsstudium versehenen Offiziersanwärter — Volontärs — vor. Nach einer mit Erfolg abgelegten Schlufsprüfung werden die Volontärs zu Unteroffizieren befördert und treten dann in die für alle Waffen bestimmte Kriegsschule Karlsborg bei Stockholm, welche sie nach einem 14monatlichen Lehrgange verlassen. Die Schlufsprüfung entscheidet über die Beförderung zum Offizier.

Um zum Premierleutnant befördert zu werden ist für Infanterieoffiziere ein 3monatlicher Kursus auf der Schiefsschule — für Kavallerieoffiziere ein einjähriger Kursus auf der Reitschule — Bedingung. Die Artillerie- und Ingenieurschule sorgt für die Ausbildung der Offiziere der Spezialwaffen und Schlufsprüfungen entscheiden über die Beförderung. Für den Generalstab bereitet die Kriegshochschule zu Stockholm in einem 2jährigen Lehrgange vor. Es beginnt alljährlich ein neuer Kursus für je höchstens 25 Offiziere.

Griechenland. In der Artillerie- und Ingenieurschule im Piräus werden 160, sowie in der Infanterie- und Kavallerieschule 100 Schüler aufgenommen, die nach mit Erfolg abgelegter Schlufsprüfung zu Offizieren befördert werden.

Belgien. Die in Ixelles bei Brüssel eingerichtete école militaire hat nach den Waffen 2 getrennte Abteilungen mit je 2jährigem Lehrgange. Der Eintritt erfolgt nach mindestens 5jähriger Dienstzeit. Zur Vorbereitung für den Generalstab dient die école de guerre in Ixelles mit 3jährigem Lehrgange, der mit einer Generalstabsreise und einer Schlufsprüfung schliefst, die über die Erteilung eines Diploms als Adjoint des Generalstabes entscheidet.

Dänemark. Die einzige Anstalt, aus der sämtliche Offiziere der Armee hervorgehen, ist die 3klassige Offizierschule in Kopenhagen, die in der höchsten Klasse mit $2^1/_2$jährigem Lehrgange für den Generalstab, die Artillerie und das Ingenieurkorps

vorbereitet. Die beiden unteren Klassen bezwecken die Vorbereitung zum Premierleutnant. Unterricht wird aufser den militärischen Fächern auch in Gegenständen allgemeiner Bildung erteilt. Nach abgelegtem Schlufsexamen kann, falls Stellen frei sind, nach 6 Monaten die Beförderung zum Premierleutnant erfolgen.

Portugal. Das Militärkollegium zu Nossa Senhora da Luz bei Lissabon gewährt Offizierssöhnen Aufnahme, die aber auch einen bürgerlichen Beruf ergreifen können. Wer sich für die militärische Laufbahn entscheidet, tritt unter Beförderung zum Sergeanten in die Escola do esercito zu Lissabon, die, in 8 Abteilungen eingeteilt, gleichfalls nicht ausschliefslich Offiziere vorbereitet, da auch Bergleute, Ingenieure zu den in 17 Gruppen eingeteilten Vorträgen zugelassen werden. Aufnahme finden junge Leute im Alter von 16—21 Jahren. Nach einem 2—3jährigen Aufenthalt treten die Zöglinge zu den für ihre Waffe bestimmten praktischen Schulen über, wo sie ein Jahr verbleiben.

Rumänien. Die Scoala de officeri, welche 200 Plätze umfafst, bereitet zu Offizieren vor; beim Austritt entscheiden sich die jungen Leute für eine der Waffen. Artillerie- und Ingenieuroffiziere erhalten eine weitere Ausbildung auf der Scola speziala de artillerie si genins. Für den Generalstab bildet die Scoala superiora de resbel zu Bukarest in einem 3jährigen Lehrgange aus.

Schweiz. Aufser Vorträgen über einzelne Teile der Kriegswissenschaften am Polytechnikum in Zürich gibt es keine Anstalten für die Berufsausbildung von Offizieren.

Serbien. Die Militärakademie in Belgrad hat eine niedere und eine höhere Klasse. In letztere treten nur diejenigen Zöglinge der niederen, welche nach dreijährigem Lehrgange die Schlufsprüfung mit »gut« bestanden haben. Aufserdem werden auch junge Leute zugelassen, die noch nicht das 30. Jahr überschritten und ein Zeugnis für die Reife zum Universitätsbesuch vorweisen können. Nach 2jährigem Besuch treten die vorzüglichsten Schüler zum Generalstab über. In die untere Klasse treten die Zöglinge im Alter von 17—22 Jahren, haben jedoch die Verpflichtung einer 6jährigen aktiven Dienstzeit einzugehen. Die Zahl 75 wird nicht überstiegen.

Spanien. Nach 2jährigem Besuche der Militärakademie zu Toledo treten die Zöglinge in Sonderschulen für die einzelnen Waffen über, in denen sie 2—4 Jahre bleiben. Für die Akademie wie auch für den Besuch der Universität sind Militärvorbereitungsanstalten ins Leben gerufen, die Knaben von 9—14 Jahren aufnehmen. Der Lehrgang auf diesen Anstalten entspricht dem eines Provinzialhauptgymnasiums. Die Eröffnung des colegio militar ist noch hinausgeschoben.

Türkei. Einen nur bedingten militärischen Charakter weisen die Ruschdiés auf, Schulen, deren Zöglinge bei den Angehörigen wohnen und die zum Militärdienste nicht verpflichtet sind. Die oberste Klasse der 39 Ruschdiés entspricht etwa der Quarta eines Realgymnasiums. Mehr unseren Provinzialkadettenanstalten sich nähernd, verfolgen die Idadiés die Ausbildung der jungen Leute für ihren späteren Beruf als Offiziere. Die Schulen in Konstantinopel, Adrianopel, Brussa, Monastir, Erzerum, Damaskus und Bagdad haben je 3 Klassen, in denen die Fächer der formalen Wissenschaften gelehrt werden, ohne die militärische Ausbildung der Jugend zu vernachlässigen. Aus diesen Schulen erfolgt der Übertritt in die Mekteb Harbié, in denen aufser den militärischen Fächern auch Mathematik, Naturwissenschaften und Sprachen gelehrt werden. Die Zahl der Schüler, welche als Soldaten gelöhnt werden, beträgt 400, die nach beendeten 3 Jahren und nach abgelegter Schlufsprüfung als Offizier in die Armee — und zwar nur für Infanterie und Kavallerie — treten. Für Artillerie- und Ingenieuroffiziere dient die Kumber Hane in Konstantinopel. Aus beiden Schulen treten die vorzüglichsten in die Erkjan-i-Harbmektebi — die Generalstabsschule, der unsere Kriegsakademie wohl als Muster gedient hat. Gleich dieser beträgt der Kursus 3 Jahre, nur mit dem einen Unterschiede, dafs die in der Schlufsprüfung Bestandenen als Hauptleute austreten.

Vereinigte Staaten von Nordamerika. Die Militärakademie zu Westpoint im Staate New-York bildet gegen 400

bis 500 Kadetten im Alter von 17—22 Jahren für alle Waffen aus. Der Lehrgang in den 4 Klassen, deren Besuch 4 Jahre erfordert, berücksichtigt aufser den militärischen Fächern insbesondere Mathematik und Naturwissenschaften. Nach der Güte der abgelegten Schlufsprüfung wird die Reihenfolge der Zöglinge festgesetzt, welche nunmehr gemäfs dieser Aufstellung sich für eine Waffe entscheiden können. Die Verpflichtung zum Dienst im Heere beträgt 8 Jahre. Zum Ersatz der bisherigen Militärlyceen werden für die elementare Ausbildung Offizierschulen in allen Garnisonen errichtet.

Aufser dieser Anstalt bestehen behufs weiterer wissenschaftlicher sowie Fachausbildung für Artillerieoffiziere zu Fort Monroe im Staate Virginia, für Ingenieuroffiziere zu Willes-Point im Staate New-York, für Infanterie- und Kavällerieoffiziere in Fort Leaocunworth im Staate Kansas — Schulen, deren Einrichtungen dem Zwecke dieser Institute als einer militärischen Hochschule entsprechen.

In Brasilien findet in der Kriegsakademie getrennter Unterricht für Artillerie-Genie und Generalstab statt (2 bez. 3 Jahre). In Chile besteht eine Escuela militar, welche jungen Leuten der guten Familien als Kadetten aufnimmt, sowie eine academia de guerra für die wissenschaftliche Ausbildung von Offizieren in einem dreijährigen Kursus. In Ecuador wird die Kriegsakademie von allen Offizieren bis zum Oberstleutnant besucht. In Japan ist das Militär-Erziehungswesen ganz nach deutschem Vorbilde eingerichtet; es bestehen: eine Kriegsakademie, sowie eine Artillerie- und Ingenieurschule, eine Kriegsschule und eine Hauptkadettenanstalt in Tokio, sowie mehrere Provinzialkadettenhäuser.

Literatur: M. Jähns, Geschichte der Kriegswissenschaften vornehmlich in Deutschland. München. 3 Bde. — v. Löbells Jahresberichte über die Veränderungen und Fortschritte im Militärwesen. — Titeux, Saint-Cyr 1898. — Teicher, Das Bayerische Kadettenkorps 1889. Pardiellan, graines d'officiers. — v. Crousatz, Geschichte des preufs. Kadettencorps. Berlin 1887. — v. Scharfenort, Das preufsische Kadettenkorps 1859—1892. — Ders., Die Pagen am brandenburg.-preufsischen Hofe 1415. 1895. Beiträge zur Kulturgeschichte des Hofes 1895. — Ders., Friedrich II. in seinen Ansichten über die militärische Erziehung. Vortrag, gehalten in der militärischen Gesellschaft. Berlin. — Ders., Friedrich Wilhelm I. in seinen Ansichten über die Erziehung der militärischen Jugend. — Poten, Geschichte des Militär-Erziehungs- und Bildungswesens in Preufsen. Monum. Germ. Paed. XVII. sowie eine gröfsere Anzahl von Geschichten einzelner Anstalten.

Berlin. von Scharfenort

Militärische Jugendspiele

1. Einleitung. 2. Ausführung der Spiele. 3. Vorzüge.

1. Einleitung. Von dem Werte der Jugendspiele ist man seit ihrer Einführung mehr und mehr überzeugt worden. Demgemäfs hat sich das Interesse dafür vermehrt und wir verfügen bereits über eine stattliche Reihe von Spielen für jedes Alter und Geschlecht. Und das ist gut; denn hier gilt erst recht das alte Wort: Variatio delectat. (S. Art. Jugendspiele.)

Die weitaus gröfste Mehrzahl der Spiele bannt die Knaben an den Spielplatz. Es bedeutet daher eine wesentliche Bereicherung, auch solche Spiele zu üben, die hinausführen in die schöne, freie Gottesnatur. Von diesen sind es namentlich zwei, die das Interesse unserer Knaben dauernd fesseln, das Rudern und die militärischen Spiele. Der Rudersport ist nur für eine geringe Anzahl von Lehranstalten ausführbar, während die militärischen Jugendspiele an jedem Orte ausgeführt werden können. Trotzdem diese bereits von GutsMuths und Jahn eifrig betrieben wurden, sind sie an höheren Schulen nur wenig verbreitet. Der Grund dafür ist wohl hauptsächlich in der spärlichen Literatur gerade über diese Spiele zu suchen. Eingehende Berichte darüber sind überhaupt noch nicht vorhanden. Als vor mehreren Jahren Beschreibungen über die im Rauhen Hause bei Hamburg ausgeführten militärischen Spiele in verschiedenen illustrierten Zeitschriften erschienen, erregten sie Verwunderung und Aufsehen, so sehr waren diese alten Spiele in Vergessenheit geraten. Von jeher sind sie mit besonderer Betonung und Vorliebe auf unseren Kadettenanstalten gespielt worden; aber da ein Zusammenhang zwischen diesen und anderen höheren Lehranstalten nicht besteht, haben sie von dort aus keine Verbreitung gefunden. Im Jahrbuch für Jugend- und

Volksspiele 1895 finden sich nur 2 Anstalten verzeichnet, Nakel und Vegesack, an denen militärische Spielvereinigungen bestehen. Und doch verdienten diese ihrer vielen Vorzüge wegen eine allgemeinere Verbreitung.*) In letzter Zeit scheint das berechtigte Interesse für diese Spiele mehr zu wachsen. So führen neuerdings Männerturnvereine benachbarter Städte mehrfach Kriegsspiele aus.

2. Ausführung der Spiele. Verfasser dieser Abhandlung hat die militärischen Jugendspiele 4 Jahre am Königl. Realgymnasium zu Rawitsch, dann 2 Jahre an der höheren Knabenschule in Grätz geleitet. Von Ostern 1894 bis 1899 sind sie am Königl. Gymnasium zu Nakel, R.-B. Bromberg, betrieben worden. Es werden dazu ein bis zwei freie Nachmittage benutzt. Eine Uniform ist nicht nötig; in Nakel kam ohne Zwang eine dunkelblaue, billige Litewka in Aufnahme. Die Schüler tragen eine gleiche Mütze mit grofsem, schützenden Lederschirm und Sturmriemen. Die Ausrüstung besteht aus einem Brotbeutel von grauem Segeltuch und einer solid gearbeiteten Botanisiertrommel an grauem Segeltuchband. Jener wird über der linken, diese über der rechten Schulter getragen. Eine schwarze Lederkoppel hält beide Gepäckstücke bei Lauf- und Sprungbewegungen genügend fest. Im Brotbeutel wird der Mundvorrat mitgeführt, in der Botanisiertrommel ein emaillierter Trinkbecher, ein Liederbuch und ein schwarzer Überzug für die Mütze, der dieselbe gegen Regen schützt und beim Gefechtsspiel den Feind bezeichnet. Statt der Botanisiertrommel wurden in den letzten Jahren in Nakel ein Tornister aus braunem, imprägnierten Segeltuch mit schwarzem Riemenzeug getragen, der vor der Botanisiertrommel viele Vorzüge hat, leichteres und bequemeres Tragen, bessere Verteilung des Druckes, gröfserer Raum bei leichterem Gewicht, daher auch für mehrtägige Ferienausflüge ausreichend. An Stelle des Gewehrs wird eine Gerlanze von 1,75 m Länge geführt, etwas konisch gearbeitet, die Spitze mit Blech beschlagen. Eine kleine, einfarbige Flagge an der Lanze, sowie eine Armbinde von derselben Farbe zeigt die Nummer der Kompagnie an. Drahthaken ermöglichen ein bequemes Zusammenstellen der Lanzen zu Pyramiden. Aufserdem führt jeder zweite Schüler einen Spaten, am Lederriemen über der rechten Schulter zu tragen. Die Abteilung ist in Kompagnien, die Kompagnie in 2—3 Züge, der Zug in 2 Gruppen zu 4 Rotten eingeteilt. Die Abzeichen für Gruppenführer, meist Schüler der Sekunda, bestehen in Achselschnüren und kleinen Bronzeadlern an der Mütze. Die Zug- und Kompagnieführer, vorwiegend Primaner, tragen keinen Brotbeutel, statt der Koppel eine weifse Schärpe, oder einen silbernen Offiziergurt, statt der Botanisiertrommel oder des Segeltuchtornisters einen schwarzen Tornister, wie ihn die Offiziere der Infanterie tragen. Statt der wollenen Achselschnüre der Gruppenführer tragen die Zug- und Kompagnieführer schmale Gold-Achselschnüre. An der Mütze befinden sich ebenfalls Abzeichen. Das Tambourkorps besteht aus einem Bataillonstambour, Trommlern und Hornisten, für jede Kompagnie 4 bis 6. Als Abzeichen tragen diese weifsrote Schwalbennester. Die Instrumente und Pfeifentaschen sind ähnlich den in der Armee eingeführten.

Die Spiele finden hauptsächlich im Sommerhalbjahr statt. Die ersten Ausflüge werden zum Exerzieren verwendet. Das Meiste haben die Schüler im Turnunterricht gelernt. Als neue Übungen treten hinzu: Zug- und Kompagnieexerzieren, Lanzengriffe und Parademarsch. Sodann folgen weitere Übungsmärsche und Gefechtsspiele. Es empfiehlt sich, einen Wagen für Erfrischungen mitzunehmen. Man kann dann unabhängig von Ortschaften der Umgegend an den geeignetsten Stellen lagern, auch haben schwächere Schüler Gelegenheit zum Fahren.

Das Gefechtsspiel findet etwa in folgender Weise statt: Nach dem Ausmarsch aus der Stadt, der unter Trommel- und Pfeifenklang geschieht, werden zwei Parteien gebildet; dann wird die Gefechtsidee bekannt gemacht und besprochen, worauf die feindlichen Abteilungen sich trennen. Je nachdem die Aufgabe es erfordert, erhält die eine Partei den Befehl zum Lagern, damit die andere genug Zeit hat, die günstigste

*) Vergl. A. Herse: Militärische Jugendspiele an höheren Lehranstalten. Deutscher Soldatenhort, VI. Jahrgang. Heft 18.

Stellung zu wählen und erforderlichen Falles durch Ausheben von Schützengräben zu verstärken. Die Verteidiger haben zunächst den Anmarsch des Angreifers durch Melderadfahrer und Vorposten zu beobachten. Ihre Aufgabe ist es, den Angriff abzuschlagen oder doch möglichst zu erschweren. Das geschieht durch Feuern aus günstiger Stellung oder durch Vorstöfse gegen den Angreifer. Dieses Feuern mufs möglichst deutlich dargestellt werden, damit jede Abteilung weifs, ob sie Feuer erhält. Es geschieht das am besten durch Hochhalten weit sichtbarer Flaggen. Die Angreifer suchen die feindliche Stellung und deren Schwächen durch Patrouillen zu erforschen. Darnach wird der Angriff eingerichtet, der in Schein- und wirklichen Angriffen gegen die Front oder Flanke des Feindes besteht. Sind die Schützenlinien durch sprungweises Vorgehen oder Umgehung der feindlichen Stellung nahe genug gekommen, so erfolgt unter Hurrarufen der Sturm gegen dieselbe. Zum Handgemenge kommt es natürlich nicht. Zehn Schritt vor dem Feinde wird, wenn nicht schon vorher »das Ganze« geblasen ist, ohne weiteres Kommando halt gemacht und die Lanze bei Fufs genommen. Ist der Feind nicht aus der Stellung gewichen, so entscheiden die Unparteiischen, wer gesiegt hat. Darauf wird das Spiel fortgesetzt, oder aber die Lanzen zusammengesetzt, das Gepäck abgelegt, was selbstverständlich in gröfster militärischer Ordnung erfolgt, und sodann gelagert.

Es ist von grofsem Vorteil, wenn der Leiter dieser Spiele selbst Soldat gewesen ist; doch kann man sich andernfalls auch ausreichende Fachkenntnisse aus militärischen Schriften aneignen, wozu sich namentlich eignen: »Exerzier-Reglement für die Infanterie«, »Dienst-Unterricht des Infanterie-Gemeinen« von Weifshuhn.*) Selbstverständlich wird man sich nicht zu streng an die militärischen Vorschriften binden. Es ist beispielsweise gut, die Kompagnie und deren Teile möglichst klein zu gestalten, um Leitung und Übersicht zu erleichtern. Durch eine gröfsere Zahl von Kompagnien gestaltet sich auch das Spiel abwechslungsreicher und interessanter. Durch Flaggen kann man ferner Züge und Kompagnien markieren und dadurch die Ausdehnung des Gefechtsspieles vergröfsern.

Zur Ausführung der Spiele eignen sich Weiden und Triften, Brachfelder, Wälder usw., die sich wohl in der Nähe jeder Stadt finden. Exerzierübungen können während des Marsches auf Chausseen vorgenommen werden, wodurch namentlich bei längeren Wegen erwünschte Abwechslung geboten wird. Um möglichst mit dem Gelände zu wechseln und auch den weiteren Umkreis des Heimatortes kennen zu lernen, benutze man bisweilen die Eisenbahn. Die Kosten sind geringe, da bekanntlich bei Schülerfahrten erhebliche Ermäfsigungen gewährt werden. (Schüler über 10 Jahre zahlen den Militärfahrpreis, die jüngeren die Hälfte.) In den Ferien, und zwar am besten am Anfang der Sommer- und Herbstferien, werden mehrtägige Ausflüge unternommen. Diese stellen gewissermafsen die Manöver dar und bilden den Höhepunkt für die junge Kriegerschar. Sie müssen natürlich sorgfältig vorbereitet werden. Zunächst sind die Teilnehmer zu unterweisen, welche Kleidungsstücke getragen und mitgeführt werden (Handtuch, Seife, Kamm, Bürste, Strümpfe, Taschentücher, aufser den Marschstiefeln Segeltuchschuhe, ein gerolltes Tuch, um den Tornister geschnallt usw.). Die Geldausgaben werden auf das Mindeste beschränkt. Efsvorräte sind zum Teil mitzunehmen; unterwegs werden sie durch Einkäufe beim Bäcker und Fleischer ergänzt und verteilt. Einmal am Tage wird warm gegessen; diese Hauptmahlzeit, die am Mittag oder Abend eingenommen wird, mufs schriftlich voraus bestellt werden; oft genügt auch eine Anmeldung durch Radfahrerfuriere, die der Truppe um einen Tagemarsch vorausgeschickt werden, die auch die Nachtquartiere besorgen oder die schriftlich voraus bestellten besichtigen. Wegen der Nachtquartiere habe ich mich meist an die Bürgermeister, Ortsvorsteher, Lehrer oder Gutsbesitzer mit der Bitte um Nachweis ge-

*) Von anderen Werken seien empfohlen: Lewien, Die Ausbildung im Meldedienst nach Art des Kriegsspiels; von Mirbach, Ausbildung der Kompagnie im Felddienst; von Reitzenstein, Praktische Anleitung zur Ausbildung im Felddienst; Transfeldt, Kommandobuch für jüngere Offiziere. Sämtlich bei Mittler & Sohn, Berlin, erschienen.

wandt und habe stets das freundlichste Entgegenkommen gefunden. Sehr oft sind meine fröhlichen Schüler von Gutsbesitzern und Bürgern in »Quartier mit Verpflegung« freundlichst aufgenommen worden. In dankbarster Erinnerung steht bei allen Teilnehmern das gastfreundliche Städtchen Lobsens im schönen Lobsonkatal. — Wir haben solche Ausflüge bis auf 6 Tage ausgedehnt, so dafs die Schüler auch die schönsten Punkte der weiteren Umgebung mit sehr geringen Kosten kennen lernten. (Der 6tägige Ausflug, der sich von Nakel bis Danzig und Umgegend erstreckte, kostete für jeden Teilnehmer 19,50 M.) Und wie wenig Schwierigkeiten bieten solche gröfseren Ausflüge bei der nie versagenden militärischen Einteilung und Disziplin, an welche die Schüler durch diese Spiele gewöhnt worden sind! Ein einziger Lehrer kann getrost 100—200 Schüler mitnehmen. Die Zahlengrenze wird nur durch die Schwierigkeit der Verpflegung und Beschaffung der Nachtquartiere, niemals durch Disziplinschwierigkeiten bestimmt. Schüler, die zur Zuchtlosigkeit neigen, finden an solchen straffgeleiteten Spielen überhaupt keinen Gefallen und beteiligen sich nicht oder treten bald aus. Solche störenden Elemente fehlen also. Andrerseits sind die Gruppen-, Zug-, Kompagnieführer die besten Gehilfen des Leiters, die das Verantwortlichkeitsgefühl mit ihm teilen.

3. Vorzüge. Als Vorzüge dieser Spiele lassen sich namentlich folgende anführen: Zunächst liegt in den Spielen der Vorzug, den Schülerwanderungen an und für sich haben. Denn die meiste Zeit wird auf Wandern und Marschieren verwendet. Ein grofser Vorteil ist es, dafs die Wanderungen hierbei in gröfster Ordnung verlaufen und dafs sie, da den Schülern ein zu erstrebendes Ziel vorschwebt, niemals langweilig und ermüdend werden.*)

Für die Ausbildung des Körpers leisten die militärischen Spiele wegen der Anstrengung aller Muskeln ganz vorzügliche Dienste. Beim Marschieren, Laufen, Niederlegen, Klettern, Springen, bei den Lanzengriffen und Schanzarbeiten wird der ganze Körper angestrengt. Hervorzuheben ist die gerade, stramme Haltung, die sich die meisten Mitspieler sehr bald angewöhnen. Der Wert des Parademarsches, der den Knaben soviel Freude macht, wird wegen seiner ausgezeichneten Wirkung auf die Körperhaltung sehr bald erkannt werden. Namentlich wird auch die Marschfähigkeit erhöht. Schüler, die anfangs nach wenigen Kilometern müde werden, gewöhnen sich bald an die durchschnittliche Leistung von etwa 15 km. Damit wächst dann auch die Freude am Wandern. — Jeder Schüler kann ferner seine speziellen Fertigkeiten im Dienste des Ganzen verwenden. Der Radfahrer dient als Meldereiter oder zur Markierung von Kavallerie. Die musikalisch begabten Schüler finden ihren Platz beim Tambour- und Pfeiferkorps. Der gewandte Läufer und Springer wird sehr oft Gelegenheit finden, sich auszuzeichnen, z. B. häufig auf Patrouillengängen. Weiter wird die Fähigkeit, sich in unbekanntem Gelände zurechtzufinden, in ganz besonderer Weise ausgebildet. Die Schüler lernen nach Kompafs und Karten marschieren. — Ein grofser Vorzug ist ferner die Gewöhnung an Wind und Wetter. Die Schüler lernen beobachten und auf die Vorboten des Witterungswechsels achten, sie ertragen die Unbilden sehr bald fröhlichen Mutes und gewöhnen sich, den schädlichen Folgen durch richtiges Verhalten während des Marsches und nach der Heimkehr vorzubeugen. Bei all der Vielseitigkeit der körperlichen Anstrengung sind Unfälle in 12 Jahren nicht einmal beobachtet worden. Bei den Neulingen im Marschieren tritt zwar bisweilen Wundlaufen der Füfse ein. Die Fufskranken werden aber angehalten, sich möglichst bald bei dem Ambulanzkameraden zu melden, der alles Nötige zur Linderung des kleinen Übels bei sich führt und seine Mittel richtig zu verwenden weifs, so dafs sie sich bald weiter beteiligen können; aufserdem werden die Ursachen des Wundlaufens festgestellt und die Schüler über Fufspflege auf dem Marsche belehrt.

Da das zu erstrebende Ziel nicht so schnell und nur durch Einsetzen aller Kräfte erreicht wird, da z. B. oft dem eigentlichen Gefechtsspiel ein weiterer Marsch vorausgeht, so werden Energie und Willensstärke in hervorragendem Mafse erhöht. Hohe Anforderungen werden an den ein-

*) Man vergl. Jahrb. für Volks- und Jugendspiele, 1896. S. 251 ff.

zelnen, der nur ein kleines Glied einer grofsen Gemeinschaft ist, zur Erreichung des Sieges gestellt. Dieses gemeinsame Kämpfen und Ringen um das gleiche Ziel bewirkt ferner einen festen, kameradschaftlichen Zusammenschlufs. Die älteren und gröfseren Schüler nehmen fürsorglichen Anteil an den ihnen unterstellten Gruppen der kleineren Kameraden; diese wieder schliefsen sich dankbar an ihre älteren Mitschüler an. Auch Standesunterschiede und Klassengeist kommen nicht zum Durchbruch. In der Front gilt jeder das, was er leistet. Als Beweis mag z. B. erwähnt werden, dafs Verfasser einigen Schülern der evangelischen Volksschule die Teilnahme an den militärischen Spielen des Gymnasiums gestattet hat. Das kameradschaftliche Verhältnis zwischen diesen Schülern und den Gymnasiasten ist ein sehr gutes, ebenso wie das der Schüler der Ober- und Unterklassen. Und das ist ja auch ganz natürlich bei Spielen, wo einer für den anderen einsteht, wo grofs und klein (Sextaner und Primaner) sich zu gemeinschaftlichem Spiel vereinigt. Für die Schüler der Oberklassen ist es von besonderem Vorteil, dafs sie erziehliche Aufgaben zu erfüllen haben. Sie sind für die ihnen unterstellten Gruppen verantwortlich, haben jedes Mitglied derselben an Ordnung, Pünktlichkeit und Sauberkeit zu gewöhnen. Jedes Stück der Ausrüstung mufs in vorschriftsmäfsigem Zustande sein, richtig sitzen, bezw. verpackt sein. So lernt jeder zunächst die schwere Kunst des Gehorchens, um später die noch schwerere des Befehlens zu üben.

Die Schule, sowohl die Disziplin wie eine ganze Reihe von Unterrichtsfächern, wird durch diese Spiele in vielfacher Beziehung unterstützt. Die Führerstellen werden in erster Linie durch entsprechende Leistungen in der Schule erworben. Züge und Kompagnien werden von Primanern, Gruppen meist von Sekundanern geführt. So wird eine Ungerechtigkeit und Bevorzugung und das dadurch verursachte Neidgefühl ausgeschlossen. Für die Disziplin der Schule bieten diese Spiele ein aufserordentlich wirksames Mittel. Der ein- oder mehrmalige Ausschlufs von den Ausflügen ist eine sehr empfindliche Strafe. Dafs aber verschiedene Unterrichtsfächer durch diese Ausflüge gefördert werden, das haben diese Spiele vor allen anderen voraus. Sie wirken belebend und fördernd auf den naturgeschichtlichen Unterricht. Bei jedem Ausfluge finden die Schüler reichlich Zeit und Gelegenheit, ihre Kenntnisse in den Botanik und Zoologie, etwas wohl auch in der Gesteinskunde, zu vermehren und ihre Sammlungen zu bereichern. Der Unterricht allein kann die Liebe zur Natur nicht hervorrufen. Dazu gehört ein Verweilen und Beobachten in der Natur, wie das bei Ausflügen möglich ist. Aufser dem Lehrer regen auch die in den betreffenden Fächern erfahreneren Schüler ihre Kameraden an.

In gleicher Weise wird Lust und Liebe zum Gesang gefördert. Auf dem Marsche erschallen fröhliche Weisen und auf dem Ruheplatz finden sich sehr bald die geschulteren Sänger zusammen und erfreuen sich und ihre Mitschüler durch mehrstimmige Lieder. — Ebenso findet sich Gelegenheit, die Kenntnisse in der Geographie zu vermehren. Die Anschauung in der Natur wirkt besser als die beste Karte. Ist der leitende Lehrer auch nicht Fachlehrer, so viel Kenntnisse stehen ihm zu Gebote, um in allen diesen Zweigen die Schüler zur Beobachtung anleiten zu können. Vorteilhaft ist es in dieser Beziehung ja, wenn die Spiele vom naturwissenschaftlichen Lehrer geleitet werden. Im anderen Falle wird es dem Leiter gewifs gelingen, die betreffenden Fachkollegen zum Anschlufs an die fröhlichen Wanderungen zu bewegen, da die Vorteile für die Unterrichtsfächer doch aufserordentlich grofse sind. Dafs auch die geologischen und die Geschichtskenntnisse auf den Ausflügen eine Erweiterung erfahren können, liegt auf der Hand. Man vergleiche die Abhandlung »Exkursionen« dieses Werkes.

Unbedingt notwendig sind aber diese Wanderungen für die Heimatkunde und für die Belebung des Heimatgefühls und der Heimatliebe, jener starken Wurzel der Vaterlandsliebe.*) Da die Ausflüge möglichst oft wechseln, so lernt der Schüler jedes Dorf der Umgegend, jede benachbarte Stadt kennen. Alle Punkte, die nur irgendwelche Naturschönheit aufzuweisen haben (und

*) Siehe Heimatkunde, S. 400.

solche Punkte gibt es wohl überall), werden aufgesucht, der Sinn und die Empfänglichkeit für die Naturschönheiten werden geweckt. Dann finden die Schüler, dafs die Heimat, und wenn sie anfangs noch so reizlos erschien, doch schön ist. Sie wird bekannt und wird ihnen in der Erinnerung lieb.

Alle diese wissenschaftlichen Bereicherungen der Schüler können allerdings gründlicher noch auf Fachausflügen erworben werden. Aber abgesehen davon, dafs diese doch nicht so häufig unternommen werden, würde auch das Interesse der Schüler an den Wanderungen nicht in so leichter Weise rege gehalten werden können. Die Knaben verlangen bei längeren Wanderungen Anregung und Beschäftigung. Beides gewähren die militärischen Spiele in der natürlichsten Weise. Sehr oft wird man beobachten, dafs unsere Schüler sich bei irgend einem Ausfluge von selbst militärisch gruppieren und den Wunsch äufsern: Wir wollen manövrieren und marschieren. In unseren Knaben steckt eben Soldatengeist. Sind doch die Väter meist Soldaten gewesen und sie selbst einst berufen, in des Kaisers Rock dem Vaterlande zu dienen. Dieser alte preufsische Soldatengeist, der Geist der Zucht und Ordnung, durch den unser Vaterland so grofs geworden, wird durch diese Spiele belebt. Das haben GutsMuths und Jahn sehr wohl erkannt und neben anderen körperlichen Übungen und Turnspielen auch diese Spiele ausgeführt in den schweren Zeiten, in denen dieser Geist unserem Volke so not tat und so Grofses leistete.

In ungezwungener und wirksamer Weise vermag man das patriotische Gefühl der Schüler zu beleben. Vaterländische Gedenktage werden durch Ansprachen oder Schilderungen bei dem nächsten Ausfluge den Schülern in Erinnerung gebracht, besonders wichtige Ereignisse, z. B. der Sedantag, durch ein Spielfest gefeiert.

Alle die aufgezählten Vorteile, sowie der aufserordentlich abwechslungsreiche Verlauf dieser Spiele, hervorgerufen durch verschiedene Aufgaben in häufig wechselndem Gelände, berechtigen sie also, in die Reihe unserer Jugendspiele zu treten und neben den Spielen auf den Spielplätzen geübt zu werden. Die Mühe des leitenden Lehrers ist zwar keine geringe, namentlich beim Einrichten dieser Spiele. Doch all diese Arbeit wird reichlich gelohnt. Man beobachtet sehr bald, dafs unsere Knaben sich mit grofser Lust und Freude beteiligen und dafs sie die notwendige militärische Ausbildung aufserordentlich schnell sich aneignen. Man gewinnt ferner mehr und mehr die Überzeugung, dafs gerade durch diese Spiele die Schüler in so vielfacher Hinsicht gefördert werden. Der schönste Lohn für alle Mühen und Opfer des Lehrers aber ist die Wahrnehmung, dafs er beim Leiten der militärischen Spiele Spielkamerad der fröhlichen Jugend wird, dafs er sich Vertrauen, Anhänglichkeit und Dankbarkeit seiner Schüler in hohem Mafse erwirbt.

Noch für eine andere Aufgabe verspreche ich mir von diesen Spielen einen guten Erfolg. An uns alle, denen die Zukunft unseres Vaterlandes am Herzen liegt, tritt die unabweisbare Forderung der Fürsorge für die schulentlassene männliche Jugend. In erster Linie werden wir Lehrer uns berufen fühlen, hierbei mitzuhelfen. Diese Jugend war der Gegenstand unserer Erziehungsarbeit auf der Volksschule; z. T. bleiben wir mit ihr durch die Fortbildungsschule in Verbindung. Ihr Wohl, ihre Zukunft liegen uns am Herzen. Dafs wir den Jünglingen etwas bieten müssen, was sie bis zum Eintritt in den Heeresdienst fesselt und interessiert, ist selbstverständlich; denn zunächst gilt es, sie heranzuziehen und zu sammeln. Die auf religiöser Grundlage stehenden Jünglingsvereine haben diese Sammlung in grofsem Mafse nicht erreicht. Ihre segensreiche Einrichtung wirkt nur auf eine geringere Zahl. Da scheinen mir die militärischen Spiele besser am Platze zu sein und mehr Erfolg zu versprechen; sie werden mehr als andere Spiele eine grofse Anziehungskraft ausüben. Diese Werbekraft der Spiele ist aber hierbei von gröfster Wichtigkeit. Das Äufserliche, das leicht übertrieben und zur Eitelkeit führen kann, mufs auf das für diese Spiele unbedingt Notwendige beschränkt werden. Waffen sind entbehrlich und bedenklich. Als Uniform genügt eine möglichst einfache Litewka. — Dafs diese Spiele in rechter Weise mafsvoll, frisch und anregend geleitet, erziehlich wirken, dafs sie besonders das nationale Fühlen und Denken in ungezwungener Weise fördern und stärken, ist klar. Neu

ist dieser Gedanke nicht; die Einrichtung der »Berliner Jugendwehr« ist aus diesen Erwägungen heraus entstanden. — Was von der Mühe und Arbeit des Lehrers vorher gesagt ist, gilt hier noch in erhöhtem Maſse. Die Disziplin läſst sich durch geschickte Verwertung des Einflusses der älteren Jahrgänge als Führer gewiſs aufrecht erhalten. Die gröſsere Schwierigkeit liegt darin, daſs für die Ausführung der Spiele nur der Sonntag bleibt. Es ist gewiſs ein groſses Opfer, sich an diesem Tage den Seinen zu entziehen, diesen einzigen Ruhetag der Woche aufzugeben. Doch ist kein Opfer groſs genug für das Ziel, das wir erstreben, wenn wir die Jugend vor den vielfach an sie herantretenden Gefahren zu schützen suchen. Es gilt den Dienst für des Vaterlandes Wohl und Zukunft. Da wird auch die Lehrerschaft nicht versagen und kein Opfer scheuen. Mit Erfolgen wächst die Freude des Leiters und die Arbeit wird zur Lust.

Die Literatur ist in Fuſsnoten zum Texte angegeben. Vergl. den Art. Jugendspiele.

Grätz. Lohrer.

Militarismus und Schulerziehung

1. Einleitung. 2. Unterschiede. 3. Einfluſs des Militarismus. 4. Schluſsbetrachtung.

1. Einleitung. Militarismus und Schulerziehung stehen in einem gewissen Gegensatz zueinander. Sie bezeichnen zwei Gebiete, von denen jedes seine eigentümlichen Bedingungen, Einrichtungen und Gesetze hat, die nicht ungestraft ohne weiteres auf das andere übertragen werden dürfen.

Von dem Werte der militärischen Ausbildung sind trotz vorkommender Miſsgriffe alle Vaterlandsfreunde durchdrungen. Die erziehende Macht, die in ihr liegt, und von der unser groſser Heerführer Moltke so überzeugend gesprochen hat, ist unbestritten. Es ist eine Schule des Volkes, deren vortreffliche Wirkungen, namentlich nach der physischen Seite, greifbar zu Tage liegen. Diese Tatsache muſs uns, abgesehen von der Notwendigkeit, unsere Streitkraft inmitten der europäischen Staaten zur Wahrung unserer nationalen Selbständigkeit immer auf der Höhe zu halten, trösten über die ungeheueren Summen, die alljährlich verwendet werden auf Kosten anderer Aufgaben und Ziele der Kulturarbeit. Und doch soll die militärische Ausbildung, unter dem Gesichtspunkte der Volkserziehung gefaſst, einen Gegensatz zur Schulerziehung bedeuten? Erscheint sie nicht vielmehr als ein Fortsetzer und Vollender der Anfänge, die in der Schule gelegt worden sind? Die Liebe zum Vaterlande, dort gehegt und gepflegt, wird hier gekräftigt zu der vollen Überzeugung, daſs man in Zeiten der Gefahr Gut und Blut einsetzen müsse für Kaiser und Reich. Dazu die Stärkung des Pflichtgefühls, des Sinnes für Ordnung und Pünktlichkeit, die Ausbildung des Körpers, daſs er sich als ein geschmeidiges und kräftiges Werkzeug erweise im Dienste vaterländischer Zwecke.

Dies kann man alles zugeben, und doch bleiben immer noch tiefgreifende Unterschiede übrig, die zu verdeutlichen gewiſs nicht unnütz ist, zumal die Gefahr nahe zu liegen scheint, daſs diese Unterschiede verwischt werden und das Gepräge der militärischen Erziehung auf die Schulerziehung übertragen werde. Was aber dort eine Tugend ist, erscheint hier als ein Fehler. Wo die Heereserziehung ohne weiteres als ein Muster der Schulerziehung hingestellt wird, da tritt eine ganz heillose Begriffsverwirrung hervor, die man im Interesse der Schulerziehung bekämpfen muſs.

2. Unterschiede. Fragen wir, was beide bezwecken, so werden wir bald sehen, daſs die Einzelziele doch sehr verschieden sind. Darnach werden sich aber auch die Wege richten müssen, die zu ihnen hinführen. Sollten auch die Ziele auf demselben Wege liegen, und zwar so, daſs das eine als das höhere den Endpunkt des ganzen Weges bedeutete, das andere nur als das Ziel einer Teilstrecke erschiene, so wäre damit doch nicht ausgeschlossen, daſs der Weg, der zum ersten Ziele hinführt, einen anderen Charakter trägt als der, der vom ersten zum zweiten angelegt ist. Und ferner dürfte wohl zu beachten sein: mit dem Austritt aus dem Heeresdienst ist doch die Erziehung des jungen Mannes noch nicht vollendet. Wird nicht seine Persönlichkeit sich erst im Verkehr in Staat, Kirche und Gemeinde recht auswachsen und je nach der Beschaffenheit der gesellschaftlichen

Kreise, die sich ihrer bemächtigen, ihr Gepräge erhalten? Freilich ist da kaum noch von bewufster Einwirkung auf den einzelnen die Rede, während Schul- und Heereserziehung nach wohl durchdachtem Plane ihre Aufgabe zu erfüllen suchen. Welche dies sei, soll in Kürze gezeigt werden.

Ohne Zweifel hat die Heereserziehung bei der leiblichen und geistigen Bearbeitung des Soldaten als letztes Ziel die Massenwirkung im Auge. Sie will den einzelnen vor allem befähigen, seine Stellung als ein dienendes Glied des Ganzen wahrzunehmen und auszufüllen. Es besteht eben in dieser Einrichtung die Bedeutung des einzelnen darin, auf jeden unberechtigten Eigenwillen zu verzichten und sich als ein williges Glied dem Ganzen einzufügen, damit dieses wirken könne wie eine kunstvoll eingerichtete Maschine, deren Teile ineinandergreifend auf die Herbeiführung eines Zieles hinarbeiten, ohne selbstverständlich die eigene Überlegung bei Ausführung der Befehle auszuschliefsen. Der Militarismus betrachtet den Menschen nicht als Einzelwesen, das einen bestimmten Wirkungskreis seinen Fähigkeiten und Neigungen entsprechend ausfüllen soll, sondern als Material, wie etwa der Baumeister den Stein bearbeiten läfst, bis er geeignet erscheint, sich an bestimmter Stelle dem ganzen Bau einzufügen.

Dies soll nun keineswegs ein Vorwurf sein. Die Militärerziehung kann nicht anders, wenn sie ihr Ziel erreichen soll. Sie braucht eben dazu die gröfste Beweglichkeit der Massen, die von einem Geiste geleitet sind. In der Subjektivität der einzelnen Glieder liegen Gefahren, die, wie die Geschichte der Kriege lehrt, verderblich genug werden können. Darum die stramme Unterordnung des einzelnen unter die Gesamtheit, die Gleichmäfsigkeit in der Ausbildung, die man als Drill oder Dressur zu bezeichnen pflegt.

Ganz anders mufs die Jugendbildung verfahren, wenn sie die geistige Spannkraft der Nation heben will. Allerdings hat sie ja auch den heranwachsenden Menschen vielfach abzuschleifen, ihn auf seinen künftigen Platz innerhalb der menschlichen Gesellschaft vorzubereiten. Aber mit dieser sozialen Tätigkeit verbindet sich eine ganz individuelle. Und zwar steht diese im Vordergrunde, insofern sie das Eigenleben des einzelnen als vollberechtigt anerkennt und darum zu bestimmen und zu einer gewissen Vollendung zu bringen sucht; allerdings immer mit Rücksicht darauf, dafs der einzelne berufen ist, dereinst einem gröfseren Ganzen anzugehören. Die Schulerziehung hält dies für eine ihrer wichtigsten und gröfsten Aufgaben, das Sozialprinzip mit dem Individualprinzip in Einklang zu bringen und im Einklang zu halten, d. h. in jedem Kinde das Eigenartige zu achten, zu schonen, zu entwickeln, also die gröfste Mannigfaltigkeit zuzulassen bei aller Betonung dessen, was sich jeder aneignen mufs, um ein brauchbares Glied der menschlichen Gesellschaft zu werden.

Die Menschen menschlicher zu machen, ist das Losungswort der Schulerziehung; die Menschen zur Verteidigung der nationalen Güter tüchtig zu machen, ist das der Militärerziehung. In diesen Sätzen liegen die Gegensätze angedeutet, von denen oben gesprochen wurde, sowie die Forderung, dafs jedes der beiden Gebiete das ihm eigentümliche und zukommende hüte und pflege, ohne einen Eingriff in das andere zu wagen.

3. Einflufs des Militarismus. Aber ist denn ein solcher Eingriff überhaupt zu befürchten? Wir meinen, er ist bereits erfolgt, und zwar natürlich von der Seite aus, die sich der gröfsten äufseren Macht rühmen kann. Das ist ohne Zweifel der Militarismus. Er hat bereits die äufsere und innere Entwicklung der Schule in eine falsche Richtung hineingetrieben.

In einem Punkte ist dies allgemein anerkannt. Wir meinen die Berechtigung zum einjährigen Dienst. Als der preufsische Kultusminister von Gofsler im Abgeordnetenhaus die frohe Hoffnung erweckt hatte, das wesentlichste Hemmnis für eine gedeihliche Entwicklung der höheren Schulen, das Freiwilligen-Berechtigungswesen, werde aus der ganzen Behandlung der organisatorischen Fragen ausscheiden, war man voller Freude in allen Kreisen, denen das Gedeihen der Schule am Herzen liegt. Was war daraus geworden? Nach einer Mitteilung des Reichsanzeigers vom 25. Juli 1891 wurde bestimmt: »Die Berechtigung

55*

zum einjährig-freiwilligen Militärdienst soll so geordnet werden, dafs für die Schüler der neunjährigen Vollanstalten, sowie der bisher siebenjährigen Anstalten der Vorzug aufhört, den Befähigungsschein durch blofse Versetzung nach Obersekunda ohne Prüfung zu erwerben. Es wird künftig an allen Anstalten nach Abschlufs eines sechsjährigen Lehrkursus eine Prüfung unter Vorsitz eines Kommissars der Staatsbehörde abgehalten und die Erteilung des Befähigungsscheines für den einjährigen Dienst von dem Bestehen dieser Prüfung abhängig gemacht werden. Hiermit wird eine Ungleichheit beseitigt, welche die Verbreitung der höheren Bürgerschulen hemmte, da deren Abiturienten bisher allein, um den Befähigungsschein erlangen, eine volle Prüfung bestehen mufsten.«

Also um den höheren Bürgerschulen aufzuhelfen, wurde in die neunklassigen Anstalten eine Prüfung nach Abschlufs des sechsjährigen Kursus eingeschoben — ein Vorgeschmack der Abiturientenprüfung. Diese Staatsaktion erreichte jedoch den beabsichtigten Zweck nicht und wurde bald wieder beseitigt. Eine durchgreifende Besserung könnte nur erreicht werden, wenn der Berechtigungsschein mit dem Abgangszeugnis bei Beendigung des ganzen neunjährigen Schulkursus eingehändigt würde. Denn warum soll man gerade die höhere Bürgerschule wählen, wenn der Berechtigungsschein auch auf den Oberrealschulen und den Gymnasien nach Beendigung der ersten sechs Jahrgänge verabfolgt wird?

Bestehen bleibt der alte Zustand: Der neunjährige Kursus, der in sich abgeschlossen auf einem einheitlich aufgebauten Lehrplan ruht, wird in zwei Teile zerrissen: in einen sechsjährigen Unterbau, der für sich ein Ganzes bilden soll — ob er es kann, ist eine andere Frage; denn wie steht es mit Deutsch, Latein, Griechisch und Französisch nach sechsjährigem Kursus im Gymnasium? —, und in einen dreijährigen Oberbau. Dazwischen der Militärschein. Wie kommt diese Scheidewand in unsere neunjährigen Bildungsanstalten hinein? Nur eine Antwort ist zu finden: durch ein Machtwort des Militarismus. Und welche Ungleichheit in der Schülerzahl der beiden Kurse! Unten der Überflufs — oben die Schwindsucht. Die höheren Schulen seufzen unter der Last der Schüler, die nur die Berechtigung zum Einjährigen ersitzen wollen. Diese kommen in die gelehrte Schule hinein, um etwas höchst Triviales zu ergattern — einen Schein. Unsere höheren Bildungsschulen sind also in ihrem Unterbau Vorbereitungsanstalten für Einjährige! Wirklich ein hartes Schicksal, eine unverdiente Prüfung; nicht am letzten für die, die sich auf den höheren Schulen zum gelehrten Studium vorbereiten wollen. Für sie waren doch ursprünglich die Gymnasien geschaffen worden — oder irren wir uns hierin? —

Ein anderer Einflufs, der sich vom Militarismus aus nachweisen läfst, ist nicht so greifbar. Auch ist die Militärbehörde daran nicht beteiligt. Hier liegt die Schuld ganz auf den Seiten der Schule, besonders der Lehrer, die in falscher Schätzung der Militärerziehung diese ohne weiteres in die Schule verpflanzen wollen. Das Gepränge der Parade soll sich widerspiegeln in dem Glanz der Schulexamina, nur mit dem Unterschiede, dafs dort Beine, hier Zungen in taktmäfsige Bewegung versetzt werden. Nimmt man dazu den schneidigen Ton des Exerzierplatzes, die scharfe Richtung in der Haltung der Schülerköpfe usw., und die Schulkaserne ist nicht nur äufserlich fertig, sondern eifert auch im Betriebe den militärischen Vorbildern nach. Dafs dies eine Verirrung ist, braucht wohl kaum nachgewiesen zu werden. Vielleicht hängt es mit der Erscheinung zusammen, dafs sich manche Oberlehrer lieber als Reserveoffiziere statt als Bildner der Jugend vorzustellen lieben. Fast scheint es, als ob wir im Erziehungswesen bei unserem Lehrerpersonal von einem Extrem ins andere gefallen wären. Während zur Zeit unserer Väter die sogenannten Originale unter den Lehrern nicht gerade selten waren, was schon die reiche Zahl der Schulanekdoten beweist, die sich von Geschlecht zu Geschlecht forterbten, so herrscht heutzutage unter den Jüngern eine gewisse Uniformität im Auftreten; der ganze Schnitt ist auffallend gleich, der Durchschnitt gegen früher vielleicht höher, aber doch mit starken Schattenseiten verbunden. In der Zeit der Lehreroriginale war das Leben und Treiben der Gymnasiasten ohne Zweifel freier, der selbstgewählten Beschäftigung günstiger, als heute,

wo die stete Aufsicht von oben ein zeitweiliges Ausruhen, ja vielleicht auch Sichgehenlassen gar nicht aufkommen läfst, wo das Durchschnittswissen der Schüler zwar gestiegen, aber ihre Selbsttätigkeit zurückgegangen ist infolge des Drills, der vielfach vom Exerzierplatz, wo er durchaus am Platze ist, in unsere Schulen gewandert ist, wo er nur Schaden stiften kann.

Und auch rein äufserlich genommen dürfte der üble Einflufs des Militarismus auf die Schulerziehung zutage treten, nämlich in den Schulkasernen. Auch diese sind ein Zeichen der Zeit. Die alten Gymnasien mit ihren neunzig bis hundert Schülern dürften heutzutage sehr selten geworden sein. Und doch, wie günstig waren sie der Erziehung, dem liebevollen Eingehen auf das Wachsen und Erstarken der einzelnen Schüler. Und jetzt? Zu welchen Kolossen sind viele Gymnasien, Realschulen und Volksschulen, namentlich in den gröfseren Städten, angewachsen! Wo bleibt da die erzieherische Einwirkung auf die Entwickelung des einzelnen? Mufs nicht die Masse erdrückend wirken auf den Lehrer, der mit der besten Absicht sein Erziehergeschäft beginnt? Und der Direktor? Mufs er nicht im Schreibwerk erstickend und im Verwaltungsapparat untergehend auf alles das verzichten, was so recht seines Amtes wäre? Einstimmig dürfte allen Einsichtigen feststehen, dafs, je kleiner der Umfang der Schule ist, je mehr sie den Familiencharakter festzuhalten vermag, um so günstiger die Bedingungen für die erzieherische Einwirkung auf das heranwachsende Geschlecht sind. Warum zerlegt man nicht die Schulkasernen, die der Erziehung so schwere Hindernisse bereiten? Die Frage ist leicht gestellt und leicht — beantwortet. Weil hier finanzielle Gründe schwer ins Gewicht fallen, so schwer, dafs man voraussichtlich noch lange Zeit bei dem Kasernensystem bleiben wird, obwohl es in der Organisation des Schulwesens das schlechteste ist, das es gibt.

In einem Punkt ist allerdings eine Wendung zum Besseren eingetreten: Die Schulkaserne wird nicht mehr in schablonenhafter Weise gebaut und eingerichtet in der bekannten Backsteinmanier, in der nicht wenige Kasernen errichtet sind, sondern durch den Vorgang Münchens ist ein künstlerischer Zug in die modernen Schulbauten hineingetragen worden, der bereits schöne Blüten gezeitigt hat. (S. d. Art. Schulbau).

4. Schlußbetrachtung. In weiten Kreisen ist das Gefühl herrschend, als ob sich unser nationales Leben zwar äufserlich betrachtet vervollkommnet habe, innerhalb aber einer gewissen Verflachung verfallen sei. Nach der Erreichung heifs ersehnter Ziele ist dies vielleicht eine notwendige Durchgangsstufe, bis sich der Blick der Nation auf neue Ideale richtet. Aber selbst wenn eine solche Periode des Stillstandes im Leben des Volkes notwendig wäre, so dürfte doch in keinem Falle eine so wichtige Einrichtung, wie es unser Schulwesen ist, solcher Verflachung Dienste leisten. Vielmehr müfste es sich dagegen stemmen mit allen Mitteln und aus allen Kräften. In dem generalisierenden Einflufs des Militärwesens liegt eine grofse Gefahr für die Erziehung, die im Individualisieren ihre Stärke suchen mufs, wenn sie dem wahren Wohle des Volkes dienen will, wenn das geistige Nivo nicht herabgedrückt werden soll. Dies mufs notwendig da geschehen, wo der Schüler nur als eine Nummer unter den anderen angesehen wird, die auf Grund statistischer Tabellen, herrührend aus den berüchtigten Extemporalien (S. d. A.), durch die Klassen und durch die Prüfungen hindurchgeschoben wird, bis sie sich glücklich die nötigen Berechtigungen ersessen hat.

Möchten sich doch genug unabhängige Leute finden, die mit glühender Vaterlandsliebe tiefe Einsicht verbinden in die Schäden, die unserem Schulwesen anhaften, und in die rechten Mittel, sie gründlich zu beseitigen. Allerdings mufs die Sache prinzipiell und mit weitem Blick gefafst werden, nicht beeinflufst durch kleinliche Rücksichten auf eine Macht, die an sich volle Wertschätzung beanspruchen darf, aber bei unberechtigten Einflüssen in ihrem eigenen Interesse energisch zurückgewiesen werden mufs. Auch hier gilt das Wort: Gebt dem Kaiser, was des Kaisers ist, und Gotte, was Gottes ist.

Literatur: Vergl. E. Preufs, Die höheren Aufgaben des jungen Offiziers für Armee und Volk. München 1906.

Jena. W. Rein.

Mineralogie in der Volksschule

Notwendigkeit des mineralogischen Unterrichts. Auswahl des mineralogischen Unterrichtsstoffes. Beginn des mineralogischen Unterrichts. Sammlungen. Verfahren beim mineralogischen Unterricht auf der Oberstufe.

Gegen den zoologischen und botanischen Unterricht hat der mineralogische lange Zeit zurückgestanden. Man hielt die Mineralien, als »tote Wesen«, nicht für geeignet, das Interesse der Kinder lebhaft zu erregen und zu fesseln; auch wufsten viele Lehrer, wegen zu geringer mineralogischer Kenntnisse, beim besten Willen nichts mit den Mineralien anzufangen. Denn mit den oft wenigen äufseren Merkmalen und vielleicht einigen Angaben über Verwendung war man im Unterricht bald fertig. Auch an zweckmäfsigen Lehrbüchern, die den Lehrer zu einem interessanten mineralogischen Unterricht Anweisung gaben, war offenbarer Mangel; und selbst das nötige Unterrichtsmaterial glaubte man an vielen Orten nicht beschaffen zu können.

Mit dem Durchbruch der Erkenntnis, dafs es sich im naturkundlichen Unterricht nicht in erster Linie um einen systematisch-fachwissenschaftlichen Abrifs der einzelnen Zweige der Naturwissenschaft handele, sondern um Verknüpfung bezw. Erklärung der Naturerscheinungen (die Erscheinungen des Menschenlebens mit eingeschlossen), mufste auch der Mineralogie mehr Aufmerksamkeit als bisher zugewandt werden. Denn Menschen, Tiere und Pflanzen stehen in ununterbrochenen Wechselbeziehungen zu den Mineralien (bezw. Gesteinen).

Besonders verlangt auch die Erdkunde gewisse mineralogische, geognostische und geologische Kenntnisse, wenn nicht viele Hinweise blofse Worte bleiben sollen.

Bei einigem Nachdenken wird man auch bemerken, dafs der kindliche Gedankenkreis eine Menge von mineralogischen Vorstellungen hat, an die der Unterricht anknüpfen kann. Man denke nur an Münzen, Spielzeug, Schmuck, Werkzeuge, Strafsenbau, Bauwerke, Denkmäler, Gebirge, Heiz- und Leuchtstoffe usw.

Welche Gesichtspunkte bei Auswahl des mineralogischen Unterrichtsstoffes zu leiten haben, ergibt sich schon aus dem vorstehenden. Von vorherein wird man sich grofse Beschränkung auferlegen, damit nicht Überlastung des Lehrplans oder Oberflächlichkeit im Unterricht eintritt. In der Hauptsache wird es die heimatliche Natur sein, die den Unterrichtsstoff liefert; denn hier tritt der Schüler am ehesten und häufigsten mit mineralogischen Vorkommnissen in Beziehung, hier kann er wirklich anschaulich unterrichtet werden, hier kann er Jahre hierdurch die Wechselbeziehungen der Naturerscheinungen verfolgen. Zum heimatlichen Kreis gehören auch die »praktischen Lebensverhältnisse«, in welchen der Schüler aufwächst. Sie bieten eine Menge mineralogischer Dinge. Wir können hier nur andeuten, wie reichhaltig auch die mineralogisch »ärmste« Gegend ausgestattet ist. Suchen wir nur in Haus und Hof (Gufseisen [Öfen, Mörser, Töpfe], Schmiedeeisen [Reifen, Nägel, Draht], Stahl [Messer, Scheren, Nadeln usw.], Kupfer, Zinn, Zink, Bronze, Messing, Blei, Quecksilber, Silber, Gold, Nickel, Quarz, Glas, Ton, Gips, Kalk, Kochsalz, Schwefel, Phosphor, Kohlen, Petroleum usw.); in Werkstätten und industriellen Anlagen (beim Schmied und Schlosser, Klempner, Maurer, Schieferdecker, Glaser, Färber, Schneider, Schuhmacher usw.); auf Strafsen und Plätzen (Pflastersteine, Asphalt); auf dem Kirchhof (Denkmäler); im Garten und Feld (Bodenarten, Ackerkrume und Untergrund); im Flufstal (Gerölle, Wirkungen des fliefsenden Wassers); an einem trocken gelegten Teich und an jeder austrocknenden Pfütze (Schichtung, Einbettung von Organismen, Absonderungen); in Wasserrissen, Hohlwegen, Durchstichen, Steinbrüchen und Sandgruben (Schichtung, Verwerfung usw.). So mancher Hügel und Berg verdient mineralogische bezw. geologische Betrachtung. In Gegenden mit Bergbau ist der mineralogische Stoff direkt gegeben.

Um wertvolle mineralogische Vorstellungen zu erzielen, sind zahlreiche Beobachtungen nötig, die aber in sehr vielen Fällen nicht erst angestellt werden können, wenn das betreffende Mineral oder Gestein zur Behandlung auf dem Schullehrplan steht. Deshalb mufs Mineralienkunde schon in den ersten Schuljahren mit berücksichtigt werden. Das ist auch schon nötig, um das

Interesse für mineralogische Erscheinungen zu erregen und wach zu halten.

Den ersten mineralogischen Unterricht erhalten die Schüler hauptsächlich auf den heimatkundlichen Ausflügen, die nicht blofs geographischen Zwecken zu dienen haben, beim Besuch von Werkstätten, bei Betrachtung von Bauwerken und dergl.

Auf diesen Ausflügen entsteht auch die mineralogische, geognostisch-geologische und technologische Schulsammlung, die gelegentlich ergänzt werden kann. Bei Aufnahme eines Stücks in die Sammlung ist darauf zu achten, dafs es auch wirklich deutlich erkennen läfst, was es zeigen soll. Auch die Anlegung von Schülersammlungen ist zu begünstigen, damit der Sammeleifer, der nun einmal bei vielen Menschen und schon in jungen Jahren vorhanden ist, von wertlosen oder schädlich wirkenden (Vogeleier-, Käfer- u. dergl.) Sammlungen abgelenkt wird.

Der abschliefsende mineralogische Unterricht mufs wenigstens für die meisten hierher gehörigen Gegenstände den letzten Schuljahren zugewiesen werden, weil er einer Reihe physikalischer und chemischer Kenntnisse bedarf, die entweder bereits anderweitig erworben wurden, oder jetzt erworben werden. Ohne ein Eingehen auf die physikalischen Eigenschaften der Mineralien ist mineralogischer Unterricht undenkbar, ohne Berücksichtigung ihres chemischen Verhaltens bleiben sie »tote Wesen«. Eine Trennung der Mineralogie in Oryktognosie, Geognosie und Geologie ist im Volksschulunterricht nicht angezeigt. Wo es sich um anorganische Naturkörper der Heimat handelt, wird man es meist mit Gesteinen zu tun haben. Fundort, Lagerungsverhältnisse, etwaige organische Einschlüsse werden dabei aber nicht verschoben bis nach der Gesteinsbeschreibung, sondern gleich jetzt angeschaut und unterrichtlich verwertet, wobei man bis ins geologische Gebiet fortschreitet.

Die unterrichtliche Behandlung eines Minerals oder Gesteins kann in folgender Weise stattfinden: Zuerst werden Vorkommen, Lagerungsverhältnisse, Bergformen, Verwendung u. dergl. erwähnt; dann folgt Feststellung und Ordnung der in früheren Jahren oder auf einem neuerlichen Lehrausflug erworbenen Kenntnisse. (Beobachtungsbuch! Zweckmäfsigerweise geht jedem gröfseren Unterrichtsstück ein Lehrausflug voraus. Z. B. Ausflug ins Kalkgebiet, ins Rotliegende, zu den Metallarbeitern usw.)

Von den Eigenschaften der Mineralien und Gesteine werden zuerst die auffälligsten und die als Erkennungsmerkmale dienenden hervorgehoben (Farbe, spezifisches Gewicht, Härte, Kristallisation, Geruch, Geschmack usw.); dann geht man ein auf die versteckteren (physikalischen und chemischen) Eigenschaften, wobei die Verwendung (z. B. mit einer Feile schneidet man Eisen) oder auffällige Naturerscheinungen (z. B. Gipshöhlen, Stalaktitenbildungen) die Weisungen geben.

Mit der Tier- und Pflanzenkunde wird die Mineralienkunde verbunden durch die den verschiedenen Bodenarten eigentümlichen Pflanzen und Tiere und deren Ernährungs- und Wachstumserscheinungen. Ferner gehören hierher: Einflufs der Pflanzwelt auf Quellenbildungen und auf Regelung der Niederschlagswässer; Folgen des Verschwindens der Pflanzendecke usw. Reichen und interessanten Stoff können angewandtes Rechnen und theoretische und praktische Geometrie der Mineralienkunde entnehmen.

Literatur: Fromm, Die Mineralogie der Mittel- und Volksschule. — A. Geikie, Geologie. Strafsburg. — Dr. A. Kenngott, Erster mineralogischer Unterricht. Darmstadt. — E. Bier, Mineralogie. Hilfsbuch für den Unterricht in der Volksschule. Langensalza. — Dr. F. Leunis-Senft, Analytischer Leitfaden der Schulnaturgeschichte. 3. Heft. Hannover. — Niederley, Umgegend von Leipzig. Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1875, Nr. 8, 9 u. 11. — Nützel, Die Mineralogie in der Volksschule. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. 1879. — Peters, Die Mineralogie in der Volksschule. Flensburg. — Dr. W. Runge, Die Mineralogie in der Volksschule. Breslau. — Schuljahre von Dr. W. Rein, Pickel u. Scheller. 5. u. 8. Bd. Dresden. — Sprockhoff, Grundzüge der Mineralogie. Hannover. — Twiehausen (Krausbauer), Mineralienkunde in ausgeführten Lektionen. — Werners, Die Mineralogie in der Volksschule. Kehr, Pädagog. Blätter. XIV, 3. — Fr. H. Zwick, Lehrbuch für den Unterricht in der Mineralogie. Berlin. — Dr. R. Braun, Mineralogie. Sammlung Göschen. 3. Aufl. 1905. — Joh. Walter, Vorschule der Geologie. Jena 1905. — Dr. Th. Engel, Die wichtigsten Gesteinsarten der Erde. 2. Aufl. Ravensburg.

Eisenach. Scheller.

Minderwertigkeiten, psychopathische

s. Psychopathien im Kindesalter

Mißbrauch geistiger Getränke

s. Alkoholismus und Jugend

Mißgunst

Mifsgunst und Neid sind Zwillinge, empfangen, geboren und erzogen von einer Mutter, der Selbstsucht. Beide sind erfüllt von den Gesinnungen des Übelwollens, der Herzenshärte und der Unbilligkeit, beide werden von Feindseligkeit und von Leid über fremdes Wohlergehen beherrscht. Während jedoch das Hauptkennzeichen des Neides Leid über fremde Vorzüge ist, offenbart sich die Mifsgunst besonders als Leid über fremden Besitz und fremde Freude. In seinem »Handbuch der psychischen Anthropologie« (1829) unterscheidet H. B. von Weber die Mifsgunst vom Neide folgendermafsen: »Mifsgunst ist Mifsvergnügen darüber, dafs der andere ein gewisses Gut besitzt, obschon man es selbst nicht gerade zu haben wünscht Verbindet sich aber mit Mifsgunst das Verlangen nach dem Besitze des Guts, so entstehet Neid« (S. 337). Da dieses Mifsvergnügen das ganze Seelenleben gefangen hält, widerstandslos über die anderen Seelengebilde dauernde Herrschaft gewinnt und durch seine ungestüme Heftigkeit tat- und geschickebestimmend für den Menschen wird, mufs man die Mifsgunst der Leidenschaften beizählen. In einzelnen Fällen behält Mifsgunst das Gepräge der Selbstquälerei, in der weitaus meisten aber vergesellschaftet sie sich mit einer Menge anderer schlimmen Neigungen, mit Schelsucht und Schmähsucht, Verleumdung, Ränkeschmiederei, Eifersucht, Schadenfreude und Habgier, absichtlich oberflächlichem Urteilen, Mäkelsucht (s. d.). Ihre Beziehungen zur Späherei und ihre Heftigkeit schildert Goethe treffend in den Worten;

»Mifsgunst lauert auf,
Schnell regt sie Wog' auf Woge, Sturm auf Sturm« (Gesamtausgabe I, 79).

Sittlich verwerflich ist sie, weil sie den Vorschriften des Wohlwollens, der Billigkeit und der gerechten Wertung irdischen Besitzes widerspricht, aufserdem aber ausgeprägt widergesellschaftlich wirkt. Dieses offenbart sich ebenso deutlich in der wortreichen Mifsgunst, die unter der Form der Beglückwünschung ihr Unwesen treibt, wie in der stummen, die ihrem Träger heimlich das Innere zerfrifst. Nur kleinliche, unfähige und kraftlose Naturen geben der Mifsgunst Raum; der Charakterstarke wird nicht von ihr in Fesseln geschlagen. Deshalb neigen auch Weiber mehr zur Mifsgunst als Männer. Die Hauptschuld an der Entwicklung der Mifsgunst im Kindesherzen ist der Familie zuzuschieben; still und unmerklich überträgt sich mifsgünstige Gesinnung von den Eltern auf die empfänglichen Kinderseelen, und nur da, wo frühzeitig durch strenge Zucht des Geistes und Gemüts die Festigkeit des Wollens begründet wird, vermag sie nicht Wurzel zu schlagen. Wie bei allen Kinderfehlern laufen auch alle Anweisungen zur Bekämpfung der Mifsgunst auf den Grundsatz der Selbstzucht hinaus, die in der Charakterstärke der Sittlichkeit ihren Höhepunkt erreicht. Gedanke, Gefühl und Wille, der ganze Gesinnungskreis, müssen sorglich gepflegt und bebaut werden, wenn dieses Unkraut mit Stumpf und Stiel ausgerottet und das Seelenleben durch Belehrung und Gewöhnung von der Sonnenwärme des Wohlwollens und der Billigkeit erfüllt werden soll. Wie immer und überall wirkt auch hier Belehrung nur dann erfolgreich, wenn sie in dem Augenblicke geboten wird, wo sie das Gemüt des Zöglings offen findet; Belehrung bei leerem Herzen schafft blofs Gedächtniswerk. Mit besonderem Nachdrucke sei darauf hingewiesen, dafs, wie schon Niemeyer empfiehlt, eines der besten Gegenmittel gegen Mifsgunst die Gewöhnung an Bedürfnislosigkeit und Genügsamkeit, die Grund- und Nährwurzeln der Zufriedenheit sind, gepriesen werden mufs.

Literatur: Niemeyer, Grundsätze der Erziehung usw. — H. B. von Weber, Handbuch der psychischen Anthropologie. — Ziller, Philosophische Ethik.

Leipzig. Gustav Siegert.

Mißtrauen

»Das Mifstrauen ist die schwarze Sucht der Seele«, sagt H. von Kleist in der »Familie Schroffenstein«. Mit diesen Worten kennzeichnet er treffend die verhängnisvolle Bedeutung des Mifstrauens für die gesamte Entwicklung des Seelenlebens. Ist es doch das gerade Gegenteil von Aufrichtigkeit und Liebe, den Nährquellen der sittlichen Freiheit und den Grundlagen des sittlichen Charakters. Dem Wortsinne nach heifst mifstrauen soviel wie übel trauen, nicht vertrauen. Innere und äufsere Vereinsamung ist die Folge dieser Denkweise; die mit ihr naturgemäfs verbundene Neigung zur Zurückhaltung, Verschlossenheit und Ungeselligkeit steigert sich unter der Wucht schlimmer Erfahrungen zur Widergeselligkeit und Menschenverachtung (Misanthropie). Überall wittert der Mifstrauische List und Betrug, heimliche oder offene feindselige Einmischung in seine persönlichen Verhältnisse. Daher die Verwandtschaft des Mifstrauens mit dem Verfolgungswahne! Ein gewisses Mafs von Mifstrauen gehört zur bewufsten Beurteilung des inneren Menschen und aller Welt- und Lebensverhältnisse; ohne dieses der Vorsicht verschwisterte Mifstrauen, ohne diese Fähigkeit, dem eigenen Seelenleben wie dem gesamten Weltbestande kritisch gegenüberzutreten, wäre weder Selbsterkenntnis und Selbstzucht, noch Welterkenntnis und Weltbeherrschung, kurz: kein persönliches und kein menschheitliches Vorwärtsschreiten möglich! Ist so das im ehrlichen Zweifel sich äufsernde Mifstrauen eine Fortschrittsmacht ohnegleichen, so wird das die geistige und sittliche Persönlichkeit zerfressende, vom Argwohn beherrschte, zur Zweifelsucht ausgeartete Mifstrauen zu einem furchtbaren Hemmnisse und Hindernisse der Seelenentwicklung und zehrt, wie der Meltau die Säfte der Pflanze, die Kräfte aus all den zarten Keimen und Trieben, aus denen Ideen und Ideale hervorspriefsen sollen. Mit Recht behauptet Lichtenberg: »Der Mifstrauische besitzt die Fertigkeit, gleich dem Hypochonder, aus jedem Vorfalle des Lebens eine gewisse Menge Gift für das eigene Herz zu saugen.« Die entsetzlichste Folge dieser Geistes- und Gemütsverfassung offenbart sich in der Schwächung bezw. Lähmung des Willens, in der Vernichtung des Selbstvertrauens, die als Mutlosigkeit (s. d.) die sittliche Persönlichkeit zu zerstören geeignet ist. Mifstrauen macht aber nicht nur mutlos, sondern auch finster, argwöhnisch, erbittert, listig, verschlagen, hinterhältig, mäkelsüchtig (s. Mäkelsucht), zornig, leidenschaftlich, verleumderisch, welt- und menschenfeindlich. Ehrgeiz und Mifstrauen hat Lichtenberg immer beisammen gesehen. Die Ursachen des Mifstrauens können sein: harte, ungerechte Behandlung, herbes Mifsgeschick, schwere Enttäuschungen, überscharfe Verstandestätigkeit, überspannte Phantasie, körperliche Schwäche und Kränklichkeit, ererbte oder erworbene Minderwertigkeit des geistigen Lebens, Seelenstörung. Mit Vorliebe werfen sich Melancholiker dem Mifstrauen in die Arme. Naturen, die sich der eigenen Kraft bewufst sind, neigen selten zu Mifstrauen, schwächliche und furchtsame ergeben sich ihm leicht. (»Mifstrauen die verschnittene Leibwache der Schwachen.« Benzel-Sternau.) Eine Erziehungsweise, die Kleinmeisterei, Spähertum und Angeberei als Stützen der äufseren Ordnung, der Regierung betrachtet und, wie die Pädagogik der Jesuiten, organisatorisch verwertet, sät Mifstrauen in die Herzen der Zöglinge und verdirbt deren Charakter schon in den zartesten Anfängen. Für die erzieherische Behandlung des Mifstrauens dürften folgende Sätze als mafsgebend zu betrachten sein: 1. Verhüte, dafs die Entschlossenheit, mit der eigenen, selbständigen Besserung anzufangen, verloren gehe, sonst ist der Zögling verloren! 2. Sorge, dafs alles erzieherische Tun auf die Klärung der Begriffe und die Stärkung des Wollens gerichtet und vom Geiste der Wahrhaftigkeit und Liebe durchweht sei! 3. Gewinne den Zögling für edle Freundschaft mit Gleichdenkenden, damit er am Freunde für die Gesellschaft, für die Menschheit genese! 4. Überzeuge ihn, dafs Menschenkenntnis wohl Mifstrauen erwecken, aber auch heilen kann, und schärfe ihm ein, dafs man Vorsicht üben könne, ohne die Menschen zu meiden, ohne ihnen zu mifstrauen, ohne sie zu verachten. (Lichtenberg: »Halte den Menschen weder für zu gut, noch für zu böse!« Platen, Lebensregel Nr. 71: »Traue lieber zu sehr, als

dafs du mifstraust. Glaube nicht mit La Rochefoucauld und seinen Nachfolgern, dafs alle Menschen und alle ihre Worte und Taten blofs von ihrem Vorteil regiert werden, wenn du dir anders selbst uninteressierte Handlungen zutraust.«) 5. Stärke sein Selbstvertrauen und belehre ihn, wie er Mifsgeschick und Unheil, das Mitmenschen über ihn verhängen, als Mittel der sittlichen Festigung benutzen kann! Goethe: »Sobald du dir vertraust, weifst du zu leben!«

Literatur: Lichtenberg, Ausgewählte Schriften. — Feuchtersleben, Diätetik der Seele. — Ziller, Philosophische Ethik. — Emminghaus, Die psychischen Störungen des Kindesalters.

Leipzig. Gustav Siegert.

Mitgefühl, Mitfreude, Mitleid

1. Einleitung. 2. Sympathie und Antipathie. 3. Mitgefühl. 4. Psychologische Entstehung der Mitgefühle. 5. Mitleid. Bedingungen desselben, selbsterlebtes Leid, Äufserung des Leides, Verständnis dieser Äufserungen, Phantasie für fremdes Leid. 6. Hindernisse des Mitleids. 7. Sittlicher Wert des Mitleids. 8. Mitfreude. 9. Literatur. 10. Erziehung zum Mitgefühl.

1. Einleitung. Gleichwie unsere Erde und alle Planeten sich nicht allein um ihre eigene Achse bewegen, sondern auch noch um einen anderen Mittelpunkt aufserhalb ihrer selbst, um die Sonne, so dreht sich unser geistiges Leben nicht blofs um sich selbst, seine Sorgen, Freuden und Interessen, sondern zugleich um anderer Leid und Freude. Und gleichwie im Weltall alle Harmonie auf dem richtigen Verhältnis der beiden Bewegungen um sich und um andere beruht, so besteht die Harmonie des Menschenlebens auf dem rechten Verhältnis der beiden so natürlichen, einander entgegengesetzten und doch einander ergänzenden Triebe: dem Selbstgefühl und dem Mitgefühl. Der Mensch würde in den engherzigsten Egoismus versinken, wenn er nur sich selbst zum Mittelpunkt alles seines Fühlens und Wollens machte, wenn er nicht zugleich auch fremdem Wohl und Wehe ein teilnehmendes Herz entgegenbrächte.

2. Sympathie und Antipathie. Und ganz unwillkürlich regt sich das Mitgefühl in uns allen, regt sich oft genug wider Willen selbst im Herzen des grundsätzlichen Egoisten. Ja wir vermögen es überhaupt kaum, eine fremde Person auch nur anzusehen, ohne dafs dies Anschauen von leisen Gefühlen der Antipathie oder Sympathie begleitet würde. Und was ist es, warum manche Person uns gleich beim ersten Anblick abstöfst oder doch ein gewisses Mifsfallen erweckt, uns kritisch stimmt? Dagegen eine andere uns anmutet, und das Gefühl einflöfst, dieser Person könntest du gut sein? Sind es gewisse Züge der Physiognomie, ist es der Klang der Stimme, sind es Haltung, Bewegung, Manieren, die uns an andere uns werte Personen erinnern, oder liegt sonst etwas in dem ganzen Wesen, das uns eine gewisse Wahlverwandtschaft ahnen läfst? Dies alles und noch vieles andere spielt in uns unbewufst durcheinander und schlingt um uns ein gewisses Band der Sympathie oder stöfst uns ab. Man rühmt nun zwar die Richtigkeit und Unbefangenheit des ersten Blickes, aber man weifs auch, wie sehr wir uns dabei täuschen können, wie bedenklich es ist, sich solch unbestimmten Gefühlen unbewacht zu überlassen, wie geschäftig solch vorgefafste Meinungen sind, die wahre Würdigung anderer zu verhindern.

3. Mitgefühl. Von den Gefühlen, den Stimmungen der Sympathie und Antipathie im allgemeinen unterscheidet man die besonderen sympathetischen oder antipathetischen Gefühle, das Mitgefühl, Mitleid und die Mitfreude.

Bei den Gefühlen der Antipathie und Sympathie im allgemeinen geht nicht der Zustand der Lust oder Unlust, den die andere Person hat, auf uns über. Vielmehr sind wir es, deren Zustände, Eindrücke und unentwickelten Gefühle der anderen Person beigelegt, angedichtet, auf sie projiziert werden. Wir sind dabei im Grunde genommen nicht mit der andern Person beschäftigt, der wir die Prädikate angenehm oder unangenehm beilegen, wir sind dabei vielmehr mit uns selbst, mit unserem eigenen Mögen und Nichtmögen beschäftigt.

Anders beim Mitgefühl, hier überträgt sich ein fremder Gemütszustand, fremdes Leid oder fremde Freude auf uns, es spiegelt sich in uns, so dafs wir es als unseren eigenen Zustand empfinden. Und zwar

handelt es sich hierbei nicht um die Person als Ganzes, um ihren Gesamteindruck, wie bei der Sympathie und Antipathie im allgemeinen, sondern es sind immer bestimmte, einzelne Lust- oder Unlustgefühle, die sich als solche auf uns übertragen.

Die Tatsache solcher Übertragung ist allgemein bekannt. Jeder weiſs und erfährt es täglich, daſs wir unwillkürlich bei Wahrnehmung fremder Gemütszustände dieselben in uns nachbilden, sie in uns aufnehmen, zu unseren eigenen Gefühlen machen, so daſs wir annäherungsweise dieselbe Lust oder Unlust fühlen wie der, in dessen Seele das Gefühl zunächst entstanden ist. Das Mitgefühl hat die beiden Formen: des Mitleides und der Mitfreude.

4. Psychologische Entstehung der Mitgefühle. Herbart (Ps. § 133) leitet diesen Punkt mit der Frage ein: »was mag wohl leichter und eher ausgebildet werden, die Vorstellung des Toten oder des Belebten? Sicherlich die letztere. Das Kind sei von einem fallenden Körper getroffen: so oft es denselben von neuem fallen sieht, reproduziert sich die Erinnerung an den Schmerz. Fällt nun der Körper auf ein äuſseres Ding, so reproduziert sich auch hier die Vorstellung des Schmerzes, dieser selbst aber tritt nicht ein. Das Kind hat hier ein bloſses Bild der Empfindung: wo wird die wirkliche Empfindung sein? Dort, wo die Berührung stattfand, dahin wird auch der Schmerz der Berührung versetzt. Drum ist dem Kinde und dem Naturmenschen alles lebendig und je lebendiger der Mensch oder das Volk, um so mehr Leben setzt er vor näherer Prüfung überall voraus.« So wird zunächst in allen Dingen hinter der äuſsern Hülle noch ein empfindendes Innere angenommen. Damit ist das Mitgefühl unmittelbar in dem Wahrnehmenden mit erzeugt, wenn man will auf ihn übertragen, dann heiſst es bei Herbart (Hart. XI. 484) ursprünglich ist die Vorstellung einer Lust selbst Lust und die Vorstellung einer Unlust selbst Unlust. Daher ist die Vorstellung der Lust und Unlust irgend eines empfindenden Wesens ohne weiteren Grund von Teilnahme begleitet.« Ja es kann der Fall eintreten, daſs der Mitfühlende fremdes Leid oder fremde Lust stärker empfindet, als der wirklich Leidende, je nachdem er eine deutlichere Einsicht in die Lage des andern oder eine gröſsere Lebendigkeit der Phantasie oder mehr Reizbarkeit der Nerven besitzt.

Mitleid recht im eigentlichen Sinne bemerkt man bereits an den Tieren, namentlich an der Mutter mit den Jungen. Alles, was diesen geschieht, wird anfangs von ihr selbst als eignes Leid erfahren. Darum gelingt es auch, z. B. einer säugenden Katze andere Junge, selbst junge Frettchen unterzuschieben. Ja zu jungen, klagenden, bettelnden Vögeln finden sich nicht selten fremde alte Vögel ein, die sie füttern. Der klagende Ton hat in ihnen gewissermaſsen mütterliche Gefühle ausgelöst.

Überall ist hier ein gewisses Sich-Eins-Fühlen die Grundlage der Mitgefühle. Dieses Sich-Eins-Fühlen ist zunächst durch den Geburtsakt, dann durch die Pflege u. dergl. bedingt, wie z. B. auch der Führer einer Affenherde jedes einzelne Glied als zu sich rechnet und es verteidigt.

Beim Menschen tritt ja nun von Anfang an zu dem natürlichen Sich-Eins-Fühlen der Mutter oder der Eltern mit dem Kinde noch die Überlegung hinzu, wodurch die unmittelbaren Mitgefühle teils Verstärkung teils auch Lockerung erfahren.

Hier eine Bemerkung über das Sich-Eins-Fühlen. Bekanntlich hat Schopenhauer darauf seine Lehre vom Mitleid gegründet, daſs er für alle Geschöpfe ein Wesen annahm, dessen verschiedene Darstellungen sie seien. Jedes Wesen ist streng genommen mit allen anderen einer Natur. Er bezieht sich auf das Indische tot-twam asi d. h. das bist du. Die Meinung ist die, daſs wenn ich einen andern leiden sehe, ich zu mir sage: Das bist du und also mit ihm fühle, ihn schone, ihm helfe, als mir selbst. Gerade die Bezugnahme auf Indien hätte Schopenhauer belehren können, daſs die bloſse theoretische Lehre von der All-einen Substanz wenig Einfluſs auf das Mitgefühl hat. Denn mit dieser Lehre ist in Indien Jahrtausende hindurch das Kastensystem mit all seiner mitleidslosen Härte verträglich gewesen. Das Gefühl der Zusammengehörigkeit muſs in anderer Weise bedingt sein.

Einmal schon wie oben gesagt, durch die bloſse Vorstellung, die alles andere als belebt und beseelt auffaſst; weiter durch die Familienbande, die sich bald erweitern

werden zur Sippe, Freundschaft, Horde usw. Durch gemeinsame Leiden, Freuden, Feinde, Abwehr usw.

Was hier über die erste Entstehung der Mitgefühle vom psychologischen und ethnologischen Standpunkte angedeutet ist, mufs wohl berücksichtigt werden, wenn es gilt, pädagogisch die Mitgefühle zu pflanzen, schonen, pflegen, weiter zu bilden.

5. **Mitleid.** Leichter als Freude überträgt sich fremdes Leid auf uns. Wird es auch selten soweit gehen, wie da, wo ein Mann beim Nachhausekommen seinem Kinde aus Versehen den Finger mit der Tür quetschte und dann wochenlang selbst Schmerz in dem eigenen entsprechenden Finger fühlte. Aber dafs einem der Mund wässert, wenn man einen anderen in einen sauren Apfel beifsen sieht, dafs ängstliche Personen andeutungsweise die Bewegungen eines Seiltänzers mitmachen, für den sie besorgt sind, das sind sehr gewöhnliche Beispiele, wie selbst körperliche Zustände anderer sich auf uns übertragen.

Indes in der Regel findet der Schmerz nur als geistiger Zustand, als Gefühl, losgelöst von dem leidenden Körperteile des anderen in uns Widerhall.

Wie ist nun eine solche Übertragung fremden Leides auf uns selbst möglich? Wenn eine Glocke auf ihren Ton geprüft werden soll, so wird sie nicht angeschlagen, sie mufs selbst ihren Ton angeben. Auf einem flötenartigen Instrument wird dicht unter der Glocke die Tonleiter geblasen, kommt dabei der Ton, auf welchen die Glocke gestimmt ist, so beginnt sie plötzlich wie geisterhaft von selbst zu tönen. Sie ist stumm, solange andere Töne erklingen, sie klingt mit bei dem Tone, auf den sie gegossen ist. So wird fremde Stimmung, fremdes Leid Widerhall in uns finden, wenn wir selbst dieses Leid bereits in uns tragen also aus eigener Erfahrung kennen. Das Mitgefühl beruht aslo auf der Reproduktion. Die Wahrnehmung anderer Leiden an Menschen oder Tieren reproduziert in uns selbst ähnliche bereits erfahrene Empfindungen und Gefühle. Freilich müssen wir solche oder ähnliche Zustände in uns schon erlebt haben, sonst ist eine Reproduktion nicht möglich.

Selbsterlebtes Leid das ist also die erste Voraussetzung für die Entstehung des Mitleids. Das hört man ja auch so oft: wer es nicht selbst erfahren hat, kann mir es nicht nachempfinden. Darum heifst es im Gesetz Moses (2. Mos. 23, 9) die Fremdlinge sollt ihr nicht unterdrücken, denn ihr wisset um der Fremdlinge Herz, dieweil ihr auch seid Fremdlinge in Ägyptenland gewesen. Darum will Saladin (in Nathan dem Weisen) zum Schatzmeister einen Bettler ernennen, denn nur ein Bettler wisse, wie einem Bettler zu Mute sei, nur ein Bettler habe gelernt, mit guter Weise Bettlern zu geben. »Löst die Erinnerung des gleichen Schicksals nicht ein sonst verschlossenes Herz zum Mitleid auf?« (Iphigenie.)

Das Unglück pflegt meistens noch eine traurige Begleiterin zu haben, nämlich das Mifstrauen, den so oft völlig ungegründeten Argwohn, als verstehe der Glückliche den Unglücklichen nicht, könne sich nicht in seine Lage versetzen und darum ihm nicht nachfühlen. Aber wer in gleicher oder ähnlicher Lage, wie wir war oder ist, dem schliefst man sich an und auf, dem traut man zu, dafs er uns versteht und Mitleid mit uns hat. Nun für diese Bedingung des Mitleids, für eignes Leid sorgt ja das Leben. Keiner bleibt davon verschont. Keinem, der menschliches Angesicht trägt, wird der dornenvolle Acker dieser Erde zu einem Paradiese.

Es müssen aber noch andere Bedingungen hinzukommen: das fremde Leid mufs auch geäufsert, und diese Äufserungen müssen verstanden werden.

Wo keinerlei Äufserungen des Schmerzes stattfinden, da kann derselbe auch keinen Widerhall in uns wecken. Darum kann der stoische Weise niemals Gegenstand des Mitleids sein. Dem Ideal nach steht dieser Weise über allen Affekten insbesondere des Leides in apathischer Ruhe da. Am wenigsten soll er, falls in ihm die Regungen von Schmerz und Freude noch nicht ganz erstorben wären, Äufserungen dieser Affekte geben. Niemand soll ihm seine Stimmung anmerken, immer soll er dasselbe Gesicht zeigen. Darum wird auch niemand mit ihm fühlen können, höchstens ein tiefer Blickender, der das geheime Ringen der Seele nach der zur Schau getragenen Fassung durchschaut. Aber freilich nichts liegt auch einem solchen Weisen ferner, als Mitleid erregen zu wollen, ebensofern

als solches zu zeigen. Denn Mitleid gilt ihm für ein Zeichen unmännlicher Seelen. Der Stolze verschmäht das Mitleid. Der Eitle sucht es zu erregen. Mancher aber ist zu stolz, um eitel zu sein. Darum ist der stoische Weise auch kein Held für ein Trauerspiel, er würde bei den Zuschauern keine Teilnahme wecken.

So wo die Äufserungen des Schmerzes fehlen. Das Gegenteil davon ist wohl die Unbefangenheit des Kindes. Das gibt sich, wie es ist, und äufsert, was in ihm vorgeht. Darum erweckt es auch so leicht das Mitleid in anderen. Wer wüfste nicht, wie Bettler dies benutzen. Wie gern schützen und schieben sie ein leidendes Kind vor, um Mitleid zu erregen; denn — so meinen sie — wer könnte ein leidendes, bittendes Kind teilnahmlos ansehen. Darum ist auch in unserer Sprache der Ausdruck: mein Kind, meine Kleine geradezu ein Kosenamen geworden. Und nicht allein bei uns. Es ist gewifs ein zarter Zug eines sonst rohen Naturvolkes der Südsee, dafs es mit ein und demselben Worte Liebling und kleiner Bruder bezeichnet. Will jemand seinen Freund, will ein Mädchen ihren Bräutigam anreden, so sagte man: mein kleiner Bruder, das heifst: mein Liebling.

Weiter wie es nötig ist, dafs der Schmerz sich äufsere, so müssen diese Äufserungen auch verstanden werden. Sicherlich beruht der Mangel an Mitgefühl mit den Tieren, die so häufig vorkommende Tierquälerei gar oft darauf, dafs das Tier seinen Schmerz entweder überhaupt nicht äufsert, oder dafs dergleichen Kundgebungen nicht verstanden werden. Darum zerzupfen zuweilen ganz harmlose Kinder eine Fliege oder einen Käfer. Darum die so häufige Mifshandlung unserer Zugtiere. Sie bleiben im Schmerz teils stumm, teils werden ihre Gebärden nicht verstanden.

Sonst freilich redet der Schmerz wenigstens der Menschen eine sehr verständliche Sprache. Der berühmte Afrikareisende Stanley betrachtete einst einen besonders niedrig stehenden, schmutzigen Volksstamm Afrikas und stellte Erwägungen an, ob das wohl auch Menschen seien — da, erzählt er, fällt plötzlich eine Stange um und verwundet einen meiner Leute, sofort hörte man die Weiber ein so unbefangenes Geschrei echten Mitleids ausstofsen, und ihre Gesichter drückten ein so lebhaftes und zärtliches Mitgefühl mit dem verwundeten Manne aus, dafs mein Herz mit schärferen Blick als mein Auge durch den entstellenden Schmutz, die Nacktheit und Ockerschminke hindurch Menschenherzen schlagen sah. Es lassen sich viele Beispiele anführen, wo rohe, menschenfressende Völker Fremde, Hilflose, Schiffbrüchige mitleidsvoll aufgenommen und gepflegt haben.*)

Hier treten uns überall Lebenslagen von Hilflosigkeit entgegen, die für jeden ohne weiteres verständlich sind. Darum wird auch wohl der Rat gegeben, man solle selbst die Stellung einer gemalten oder auf der Bühne dargestellten Person annehmen, mit der angenommenen körperlichen Stellung werde man sich am sichersten und lebendigsten in ihre Seelenstimmung versetzen.

Oft aber gehört noch eine besondere Phantasie dazu, um sich in die Lage anderer zu versetzen. Denn es wäre schlimm, wenn wir nur für dasjenige Mitleid fühlten, was wir selbst erlebt haben, und wenn wir nicht vermöge der Phantasie uns auch in anderer Lagen hinein versetzen könnten. Die Phantasie erregt uns zum Mitleid selbst mit seelen- und gefühllosen Wesen. Nicht ohne eine Art von Mitgefühl kann man sehen, wie die Axt einen stattlichen Baum fällt. Wie dies möglich ist, sagt uns der Dichter, indem er es beschreibt: zischend fliegt in den Baum die Axt, es erseufzt die Dryade (Schiller, Spaziergang). Die Phantasie ist geschäftig, auch in fühllose Dinge das eigene Leben und Empfinden hineinzutragen. Wie das Kind die Puppe, so beseelt die kindliche Phantasie den Quell mit Najaden und den Baum mit Dryaden. Und es ist bekanntlich ein Kunstgriff, viel gebraucht von den Dichtern, die ganze Natur anzusehen, als einen lebendigen Spiegel des eigenen Innern, sie trauert und freut sich mit den Dichtern, man klagt ihr sein Leid und fordert Mitleid dafür. Und wollten wir Rückerts Ableitung des Wortes »schön« annehmen, so hätten wir das Schöne in Verbindung zu bringen mit dieser Art poetischer, die ganze Natur wie ein belebtes Wesen mitleidsvoll schonenden Betrachtung.

*) Beispiele bei Flügel: Das Ich und die sittlichen Ideen im Leben der Völker S. 117.

Das Schöne (sagt er) stammt vom Schonen, es ist zart
Und will behandelt sein, wie Blumen edler Art.
Wie Blumen vor dem Frost und rauher Stürme Drohen
Will es geschonet sein, verschont von allem Rohen.

Noch näher als mit an sich fühllosen Wesen zu sympathisieren, liegt es, auch verstorbene Menschen, wie wohl sie über irdisches Wohl und Wehe erhaben sind, pietätvoll zu behandeln, ja ihnen unter Umständen Mitleid zu beweisen. Wen liefse es gleichgültig, wie dem eben gestorbenen Mozart die Direktorstelle angetragen wird, um die er sich lebend so lange vergeblich bemüht hatte!

Doch auch die Phantasie, nämlich die Fähigkeit, sich anderer Lage wirkungsvoll vorzustellen, hat ihre Grenzen. Sie fehlt ganz oder fast ganz, wo eigenes Leid nicht oder nur schwach gefühlt wird. So ist manchen Kindern ein gewisser Grad von Unempfindlichkeit gegen körperliche Schmerzen eigen.*) Desgleichen zeigen sich viele Verbrecher viel weniger empfindlich gegen Schmerzen als normale Personen. Man hat daraus gefolgert: weil sie eigene Schmerzen weniger fühlen, können sie sich auch nicht anderer Schmerzen wirkungsvoll vorstellen. Darum wird ihre Gemütsart roh. Sie scheuen nicht davor zurück, anderen Schmerzen zu bereiten.

Auch wo wir vom fremden Leiden nur durch Hörensagen wissen, wo wir es nur in ganz allgemeinen Zügen uns vorstellen, wie etwa beim Lesen von Schlachten oder Statistiken von Unglücksfällen — da mufs eine lebendige, ins einzelne gehende Schilderung unserer Phantasie noch nachhelfen, wenn wir zum Mitleid gestimmt werden sollen.

Wo ferner eine grofse Kluft zwischen den Menschen besteht, etwa zwischen Sklaven und Sklavenhändler, zwischen Gebildet und Ungebildet, zwischen Männern und Weibern, falls letztere, wie bei den Caraiben, aus fremden Stämmen geraubt werden und eine andere Sprache als die Männer sprechen, in diesen und ähnlichen Fällen fehlt der gemeinsame Gedankenkreis, aus dem sich gemeinsame Gefühle und gegenseitige Teilnahme entwickeln könnten. Nicht nur da, wo der andere tief unter uns zu stehen scheint, auch wo er zu hoch steht, fehlt für ihn das Mitgefühl. Wenigstens gilt es als Regel, dafs der Held im Drama, um Mitleid zu wecken, nicht fehlerlos sein darf. Vielmehr heifst es: es fehlt der Mensch und darum hat er Freunde. Darum ist es auch ein guter, noch aus dem sklavenhaltenden Altertum stammender Rat des Xenophon: Dienstboten und Hausgenossen an den Festen, den Freuden und Leiden der Familie teilnehmen zu lassen, um ihre Treue, Zuneigung und Anhänglichkeit uns zuzuwenden.

Um Mitleid in uns zu erwecken, dazu, sehen wir, war eine der ersten Voraussetzungen die, dafs wir selbst gleiches oder ähnliches Leid erfahren haben. Man braucht indes nicht allein in die Vergangenheit zu blicken, man kann dabei auch in die Zukunft schauen. Was wir für uns oder die Unseren als möglich fürchten, was mehr wie einmal als möglich, als künftig vor unserer besorgten Seele gestanden hat, vor dem wir insgeheim vielleicht nie ganz aufhören zu zittern, dem wir ängstlich vorzubeugen suchen, trifft ein derartiges Unglück einen Fremden, ja dafür haben wir auch Verständnis und Mitleid, ohne schon ähnliches wirklich erlebt zu haben.

Leicht wird ferner die Phantasie für anderer Lage erregt, wenn die leidenden anderen nicht fremde, sondern uns nahestehende Freunde und Verwandte sind. Doch darf hier das Band der Freundschaft und Neigung nicht zu innig sein, sonst ist Mitleid ein viel zu schwacher Ausdruck für das, was wir unter solchen Umständen empfinden. Der gestürzte König von Ägypten Amasis sieht tränenlos seinen eigenen Sohn zur Hinrichtung gehen, aber er bricht in Tränen aus, als seines Kanzlers Sohn so vorüber geführt wird. Hier, so bemerkt Aristoteles, empfindet der König mit seinem Sohne nicht Mitleid, sondern Entsetzen. »Der Greuel würgt das Mitleid.« (Shakespeare.)

Sehr leicht wird endlich das Mitleid durchschnittlich der Jugend, weniger den Kindern, die zuweilen Leid heucheln, um bemitleidet zu werden und deren Selbstgefühl sich erhöht, wenn sie sich als Mittel-

*) S. die Kinderfehler. Zeitschrift für päd. Pathologie und Therapie II, 62.

punkt der Sorge und der Teilnahme wissen. Sonst aber ist bei der heranwachsenden Jugend der Geist noch verhältnismäfsig leer, ist noch nicht wie späterhin mit sich, den eigenen Angelegenheiten, Sorgen und Arbeiten beschäftigt, geht leichter aus sich heraus, ist noch nicht so oft getäuscht worden, sieht noch arglos da, wo Zeichen des Leides, auch immer wirkliches Leid. Die Jugend macht darum wahrgenommenes Leid, für das sie einigermafsen Verständnis hat, leicht und schnell zu ihrem eigenen Leide.

6. **Hindernisse des Mitleids.** Mit den bisher angeführten Bedingungen für die Entstehung des Mitleids ist zugleich angegeben, wie dasselbe verhindert, vermindert und abgestumpft werden kann. Nämlich durch Mangel an Lebenserfahrung, an eigenem Leid, durch Vorhandensein heftiger Leidenschaften, einseitiger Vertiefungen usw. Besonders zu nennen sind noch die falschen religiösen und sozialen Theorien. Man denke an das Kastenwesen. Nach Manu durfte keiner aus einer höheren Kaste etwas essen aus der Hand eines Geringeren. Nicht einmal in Kindesnöten durfte einer Frau aus niederer Kaste von einer höher Stehenden Hilfe geleistet werden. Jedes Geschenk und Almosen, heifst es, bekommt seinen Wert erst durch das Gefäfs, in das es gelegt wird, d. h. es ist verdienstlich, einem wohlhabenden Bramanen, dem Günstling der Götter, zu schenken, aber man versündigt sich, wenn man einen Paria, dem von Gott Verfluchten, hilft, indem man sich dadurch auflehnt gegen Gottes gerechtes Gericht. Überall wo man Unglück als unmittelbaren Willen oder Strafe Gottes ansieht, wo Selbstpeinigung, wo das Zerreifsen der natürlichen Familienbande als ein Gott wohlgefälliges Opfer betrachtet wird — da mufs das Mitleid sich abstumpfen.*)

7. **Der sittliche Wert des Mitleides.** Bekanntlich hat das Mitleid von den Moralisten sehr verschiedene Beurteilungen erfahren. Wird es rein für sich als ein blofs leidender Zug im Menschen angesehen, ohne dafs sich daraus Wohlwollen und Hilfeleistung entwickelt, so ist es ein sittlich gleichgültiger Zustand. So ist es z. B. von Spinoza, Kant, Fichte u. a. betrachtet und als nicht-sittlich, wohl gar als blofse Schwäche, als sittlich verwerflich beurteilt worden. Da Kant überhaupt alle Neigung, alles blofse Gefühl von der Sittlichkeit ausgeschlossen haben wollte, so mufste ihm auch das Mitleid, »dieses schmelzende und weichherzige Gefühl blind und knechtisch« also als völlig ungeeignet zur Begründung des Sittlichen erscheinen, und Fichte nennt die Triebe der Sympathie geradezu unsittlich. Übrigens spricht sich Kant sehr verschieden über das Mitgefühl aus und weifs es als natürliche Vorstufe des Sittlichen wohl zu schätzen. Und in sittlicher Hinsicht ist auch festzuhalten, dafs das Mitgefühl als solches noch nichts Sittliches ist, aber dafs es die notwendige Vorstufe dazu ist.

Anders müssen diejenigen das Mitleid beurteilen, welche in der Moral eudämonistisch denken, also denen das Wohlsein der einzige Zweck alles menschlichen Handelns ist. Auf diesem Standpunkt ist natürlich das Mitleid eben als Leid als blofs passiver Zustand, als Störer meines Glückes unbedingt zu verwerfen. »Mitleid, sagt Spinoza, hat eine Hemmung des Selbsterhaltungstriebes zur Folge und ist darum ein schädlicher Affekt.«

Deshalb mufs auch Darwin von seinem Standpunkte aus sagen: »das Mitleid ist wider den Verstand, allein wir können es nicht hemmen, ohne den edelsten Teil unserer Natur herabzusetzen. Wir müssen daher die ganz zweifellos schlechte Wirkung des Lebenbleibens und der Vermehrung der Schwachen ertragen. So bleibt also das Zurückgebliebene, weil aus Mitleid geschont, leben und pflanzt sich fort. Die ganze künstlich herbeigeführte Höherbildung vernichtet sich selbst.«

Folgerecht bemerkt darum Nietzsche (Antichrist) »das Christentum als Religion des Mitleids hemmt die Emporentwicklung der Menschheit und begünstigt die Degeneration. Das Mitleid steht im Gegensatz zu den tonischen Affekten, die die Energie des Lebensgefühls erhöhen, es wirkt depressiv. Man verliert Kraft, wenn man mitleidet. Durch das Mitleid vermehrt und vervielfältigt sich die Einbufse an Kraft

*) S. Beispiele bei O. Flügel: Das Ich und die sittlichen Ideen im Leben der Völker. 1904. 87 ff. u. 213 ff.

noch, die an sich schon das Leiden dem Leben bringt. Das Leiden selbst wird durch das Mitleid ansteckend, unter Umständen kann mit ihm eine Gesamteinbufse an Leben und Lebensenergie errreicht werden. Mitleid ist der Multiplikator des Leids.«

Stehen die Sachen so, dann darf vor allen nicht zum Mitleid erzogen werden, jede Regung des Mitleids im Kinde mufs unterdrückt werden. Anders natürlich wenn das höchste Ziel nicht das Leben ist, sondern das sittliche Leben, also ein Leben im Dienst für die Mitmenschen.

Auf der andern Seite ist auch das Mitleid zuweilen überschätzt, wollte es doch Schopenhauer zur einzigen Grundlage und zum ganzen Inhalt der Sittlichkeit machen. Allein es leuchtet ein, dafs Mitleid an sich noch nichts Sittliches ist. Das Sittliche ist stets Ausdruck eines freien Willens. Das Mitleid ist etwas Unwillkürliches, beruht, im Grunde genommen, auf dem Selbstgefühl. Der andere, mit dem man fühlt, wird zu unserem Selbst gerechnet. Die Verschmelzung der beiden Personen im Mitgefühl verhindert es, dafs der eine sich dem anderen widmet im Bewufstsein, dafs ich selbst der andere nicht bin.

Aufserdem würde die Führung des blofsen Mitleids eine sehr unsichere, oft geradezu unsittliche sein. Feste Grundsätze des Handelns und eine unparteiische, gerechte Schätzung der anderen wäre gar nicht möglich. Das Mitleid würde sich stets am meisten dem zuwenden, der sein Elend am meisten zur Schau trüge, möchte er auch sonst der Schuldigste sein.

Aber freilich ohne die natürlichen Gefühle des Mitleids mit den Hilflosen z. B. der Mutter mit dem Kinde würde schwerlich Liebe, reines Wohlwollen in der Menschenbrust entstanden sein. Man mag sagen, dafs das Mitleid der Boden ist, aus dem die höheren Gefühle des Wohlwollens erwachsen. Dazu jedoch bedarf das Mitleid der Schulung. Wie ist solche Veredlung möglich? Es gibt in der Natur gewisse feine Substanzen, die man bei Tage nicht besehen kann. Wer versuchen wollte, die mit Chlorsilber behandelte Platte eines Photographen bei hellem Lichte zu besehen, der würde das Chlorsilber schon nicht mehr sehen. Das Licht zersetzt sich diesen Stoff sofort. Er verwandelt sich, indem er betrachtet wird.

So geht es im Grunde genommen allen unseren geistigen Zuständen; indem man sie betrachtet, indem man das Licht der Aufmerksamkeit auf sie richtet, verwandeln sie sich schon, verlieren etwas von ihrer Ursprünglichkeit und Eigentümlichkeit. So geht es auch dem Gefühl des Mitleids. Beginnt man über dasselbe nachzudenken, so verändert es sich, es kann infolgedessen ganz verschwinden, ja kann zur Grausamkeit ausarten, aber es kann sich auch zum wahren Wohlwollen, zur reinen Güte verklären.

Was dem, der über sein gefühltes Mitleid mit anderen nachdenkt, zuerst auffällt, ist, dafs dies ein unfreier, mit Unlust verknüpfter Zustand ist. Es ist natürlich zu fragen, wie werde ich diese Unlust los? Die nächste, freilich sehr wenig edle Antwort ist: fremdes Elend gar nicht anzusehen, damit es uns nicht zu Herzen gehe. Die Empfindelei wird daher den Anblick fremden Leides, soviel als möglich, meiden. Das sind die blassen Mondscheinseelen, die mit jedem gebrochenen Grashalm sympathisieren und darum vor lauter Gefühl nichts von Unglück hören und sehen mögen, vielleicht sich gar in solcher Empfindsamkeit gefallen, aber eben darum unfähig sind, Hilfe zu leisten. Man denke an die Wertherperiode.

> Auf das empfindsame Volk hab ich nie was gehalten, es werden
> Kommt die Gelegenheit nur, schlechte Gesellen daraus. (Goethe.)

Was dem, welcher über sein Mitleid nachdenkt, weiter nicht entgehen kann, ist, dafs er sich selbst ganz unwillkürlich an die Stelle des Leidenden denkt, selbst gleichsam des anderen Schmerz als eigenen fühlt, dafs diese Verschmelzung jedoch nur eine Täuschung ist. Ich selbst, so mufs sich der Mitleidige sagen, ich bin der Leidende nicht, vielmehr ich selbst bin frei vom Leid. Diese Erkenntnis kann nicht allein gleichgültig machen gegen fremdes Wehe, das uns selbst doch eigentlich nicht trifft, sie kann sogar in eigentliche Lust übergehen. Wie ein Grofser seine Gröfse erst recht fühlt neben einem Kleinen, so kann der Glückliche unter Umständen sich seines Glückes erst recht bewufst werden

im Anblick von Unglücklichen. Man sagt es den alten Griechen nach, dafs sie ihres Glückes nur froh geworden seien, wenn sie sich von Neidern umgeben wufsten. Der Tyrann Alexander von Pherä wagte nicht ins Theater zu gehen aus Furcht, dafs man ihn mit der leidenden Andromache und dem auf der Bühne klagenden Priamus seufzen sehen möchte, während er mitleidslos das Schreien der Bürger, die er hinmordete, mit anhörte. Ein Beweis, dafs Mitleid zuweilen mit Grausamkeit ja mit allen Lastern verträglich ist, ferner dafs auch im verdorbensten Herzen Mitleid nicht ganz auszurotten ist.

Diese Art der Lust, dafs man doch selbst der Leidende nicht ist, mit dem man sich im ersten Augenblicke des Affektes eins fühlte, kann, wie gesagt, in Gleichgültigkeit und Teilnahmlosigkeit, ja geradezu in Grausamkeit übergehen, die sich an fremden Schmerzen weidet, und sich dadurch erst des eigenen Wohlseins bewufst wird.

Gleichwohl ist dieser Gedanke, dafs der Mitleidige selbst der Leidende nicht ist, dafs der Leidende ein anderer ist, notwendig, wenn das Mitleid zum Wohlwollen oder Liebe erhoben werden soll, die nicht das Ihre sucht. »Psychologisch betrachtet fliefst der Zustand der Teilnahme in den Zustand des Wohlwollens über, ohne eine feste Grenzscheidung blicken zu lassen; die unwillkürliche Nachahmung der fremden Empfindung (in der Sympathie) geht, häufig wenigstens, voran; es erhebt sich alsdann ganz allmählich die Unterscheidung, dafs es ein anderer sei, welcher zuerst empfand; so sondert sich der Nachempfindende los von jenem, es sondert sich von der Auffassung des fremden Willens der einstimmende eigene Wille, die Glieder des Verhältnisses treten auseinander; und erst indem sie reiner und reiner auseinander treten, verwandelt sich mehr und mehr die Sympathie in Güte«*), das Fühlen mit dem anderen in ein Fühlen für den anderen.

In diesem Sinne hat Wundt (Ethik. 390) recht, wenn er bemerkt: »nichts kann verschiedener sein, als die Angst des Ertrinkenden und die mutige Entschlossenheit seines Erretters; nichts verschiedener als der Hunger und die Sorge des brotlosen Arbeiters und die Humanität des Menschenfreundes, der dem Elende abhilft.« Das Ende der Entwicklung des Mitleids zur selbstlosen Hilfbereitschaft ist anders als der Anfang, nämlich das oft rein pathologische Mitleid.

Gleichwohl ist dies doch der Anfang, und es würde sicherlich sehr wenig helfende Liebe in der Welt vorhanden sein, wenn uns nicht das Mitleid von Natur eigen wäre, wenn nicht in jedem Menschen etwas für den anderen spräche. Die Athener hatten als Ausdruck der Humanität auf ihrem Markte einen Altar dem Mitleid errichtet. Ein alter Schriftsteller hat recht, wenn er sagt: Gott gab dem Löwen Zähne, dem Stiere Hörner, dem Pferde Schnelligkeit sich zu schützen und zu erhalten. Dem Menschen gab er das Mitleid. Das sollte jeden abhalten, dem anderen Leid zuzufügen, denn was für das Feuer das Wasser, das ist gegen Zorn und Hafs das Mitleid. Darum ist es ein guter Rat für Zornige und Rachsüchtige: denke, du hättest deinem Feinde bereits das Leid zugefügt, das du ihm zugedacht hast. Denke, du sähest ihn im äufsersten Elend und müfstest bekennen: das ist mein Werk. Wenn irgend etwas, so wird dies imstande sein, den Zorn zu dämpfen und für die Gefühle des Mitleides Platz machen; Mitleid versagen wir sonst auch dem bittersten Feinde nicht. Nehmt das Mitleid aus des Menschen Brust, sagte Phocion, und ihr nehmt aus dem Tempel den Altar.

Insofern als Bedingung sittlicher Gesinnung und sittlichen Verhaltens, ist das Mitleid vom höchsten Werte. Fragt man insonderheit nach dem Ursprung des Wohlwollens, der Güte auf Erden, so wird man sagen müssen, die Liebe entstammt dem Mitleid. Und das Mitleid? Es entstammt dem eigenen Leide. Die Natur gab uns mehr Tränen, als wir brauchen, unser eigenes Leid zu beweinen, das Mitleid läfst sie fliefsen für andere. Ist es so: wird die Liebe aus dem Mitleid, das Mitleid aber aus dem eigenen Leid geboren, dann geht aus dem Bittersten, was der Mensch erfährt, aus dem Leide, das Höchste hervor, dessen er fähig ist, die Liebe, das hellste Licht aus der trübsten Finster-

*) Herbart, prakt. Phil. S. 103.

nis. Es durfte das Leid nicht fehlen, wenn die Liebe entstehen sollte.

8. **Die Mitfreude** hat vieles mit dem Mitleid gemeinsam, ist jedoch psychologisch angesehen auch in vielen Stücken davon verschieden. Das Mitleid ist nicht blofs eine Nachbildung des fremden Schmerzes, sondern es ruft zugleich ein Streben hervor, durch das wir ihn zu entfernen suchen, also eine Verabscheuung. Dauert nun die unser Mitgefühl erregende Wahrnehmung fort, so bleibt dieses Streben ohne Erfolg, und es entsteht so aufser dem Mitleid noch ein zweites Unlustgefühl nämlich des Druckes, der Hemmung, des vergeblichen Bemühens. Hier wird also das Gefühl, das Unlustgefühl gesteigert.

Bei der Mitfreude wird das Gefühl der Freude über des anderen Glück meist vermindert, nämlich durch die Erwägung, dafs wir die Glücklichen nicht sind. Ganz harmlos möchte die Mitfreude wohl nur dann sein, wenn wir selbst auf den Genufs, den wir an anderen wahrnehmen, keinen Anspruch mehr machen. Der Vater erfreut sich an den Spielen seiner Kleinen, ohne diese Spielfreuden für sich zu begehren. Die Mutter freut sich der bräutlichen Tochter, aber sie selbst die Mutter ist für ihre Person darüber hinaus. Wo dagegen Genüsse wahrgenommen werden, deren der Beschauer noch fähig ist, auf die er noch nicht verzichtet hat, da gibt die Mitfreude mindestens ein sehr gedämpftes, gemischtes, wo nicht gar getrübtes Lustgefühl. Die gleichalterige Jugendfreundin der Braut, auch wenn sie ihr den Bräutigam nicht neidet, hat eine andere Art der Mitfreude als die Mutter. In der Mitfreude mischt sich hier das Gefühl des eigenen Entbehrens. Anderer Glück erinnert zu sehr an den eigenen Mangel. Neid und Mifsgunst liegen zu nahe. Darum das bekannte Wort Jean Pauls: Zum Mitleid genügt ein Mensch, zur Mitfreude gehört ein Engel.

Natürlich kann und soll alles, was in uns von Neid sich regt, durch die Grundsätze einer tüchtigen Gesinnung unterdrückt werden. Man kann die neidische Begierde, welche die Mitfreude hindert, verbannen; und dann gewährt die Zufriedenheit mit sich selbst allerdings ein sittliches Gefühl der Billigung und der selbstbeherrschenden Kraft, das die Heiterkeit des Gemüts hoch steigern kann; aber es bedarf doch eben erst eines solchen Mittels der Überlegung und Selbstbeherrschung, um die Mitfreude rein zu geniefsen oder gar zu steigern. Das Mitleid hingegen stellt sich gerade ohne alle Überlegung ein, erhält und steigert sich wohl gar, während es durch Überlegung eher vermindert wird.*) Aufserdem weist Kowalewski (Studien zur Psychologie des Pessimismus 1904) nach, dafs die Leiden der Menschen im ganzen bei allen dieselben sind, also jeder im Leiden den anderen leicht versteht, dafs dagegen die Freuden verschiedener sind, sehr oft verstehen wir den andern kaum in seiner Liebhaberei und worin er sich sonst wohl fühlt. Schon darum ist das Mitleid allgemeiner als die Mitfreude. Bestände nicht eine so starke Differenzierung, Mannigfaltigkeit der menschlichen Freuden, so würde der Neid noch viel gröfser sein, als er schon ist. So ist aber in gewisser Weise dafür gesorgt, dafs auf dem Gefilde der Lust ein friedliches Nebeneinandergrasen möglich ist. Um Leid abzuschütteln oder zu vermindern, vereinigen sich die Menschen leicht, auch wenn sie sonst noch so verschieden sind. Ist aber das Leid durch gemeinsame Arbeit abgetan, dann ist es schwer, die vorher Verbundenen zu gemeinsamem Aufbau zusammenzuhalten, und es ist dann schwer, es allen recht zu machen, denn jeder hat seine besondere Anschauungen auf Ansprüche an das Glück.

»Das Mitleid steigert, der Neid verringert das Selbstgefühl« (Rousseau).

9. **Literatur**: Siehe eine allgemeine Übersicht über die Gefühle in dem Artikel Gefühl, Band III, Seite 287 und sonst die psychologische Literatur in dem Artikel Herbart. — Aufserdem Boesch. Das menschliche Mitgefühl. 1891. — Vergl. auch den Artikel: Kinderpsychologie. — W. Stern, Das Wesen des Mitleids. 1903. — W. Giefsler. Das Mitleid in der neueren Ethik mit besonderer Rücksicht auf Nietzsche, R. Wagner u. L. Tolstoi 1903. Petrini in Natorps Archiv für systematische Philosophie VIII, 71. — B. Groethuysen, Das Mitgefühl. In Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinne 1904. Hier wird erörtert: Die Meinungen über das Wesen des Mitgefühls gehen sehr auseinander. Es wird bestimmt a) durch seine

*) Vergl. Drobisch, Empirische Psychologie. Seite 202.

Entstehungsweise: α) durch Association: es ist ein Gleichgefühl, durch die Wahrnehmung eines Gesichtsausdrucks associativ entstanden (Spencer, Bain, Bösch). β) Durch Nachahmung (Ansteckung) entweder des Gesichts selbst (Bain, Ribot, Sully, Baldwin, Spinoza) oder dessen Ausdrucks (K. Lange, Sutherland), b) durch die das Mitgefühl begleitenden psychischen Prozesse, α) sich hineinversetzen in die Lage eines andern, welcher Ausdruck von vielen Psychologen gebraucht wird. L. Stephen u. Schubert-Soldern halten das Gefühl anderer kennen und das Gefühl anderer fühlen für identisch; β) einfühlen: es ist ein Gleichgefühl, nach Ribot mit zärtlicher Gemütsbewegung. c) Meinong und Ehrenfels verlangen für die Begriffsbestimmung einen Inhalt, worüber man Mitleid oder Mitfreude hat. Ed. v. Hartmann, Jodl, Ziegler deuten die Lust beim Mitleid als Freude, selbst verschont zu sein. Nach Lipps ist das Lustgefühl im Mitleid ein Wertgefühl, nach Groethuysen ist es eine Form der Nächstenliebe, womit auch Volkelt übereinstimmt. »Die psychologische Voraussetzung des Mitgefühls ist ein Urteil oder eine Annahme, deren Inhalt der Sachverhalt bildet, dafs ein anderer ein Lust- bezw. ein Unlustgefühl fühlt.« »Vom Standpunkte der teleologischen Betrachtungsweise ist durchaus nichts Rätselhaftes im Mitgefühl.« Dagegen nennt Kant das Mitleid »jederzeit schwach und blind«; Spinoza ist die commiseratio per se mala et inutilis (das Mitleid ist an sich schlecht und unnütz).

10. Über die Erziehung zum Mitgefühl und zum Wohlwollen gibt die Abhandlung Ackermanns (Pädagogische Fragen, 1884, II., S. 65) die trefflichste und ausführlichste Anweisung. Hier wird auseinander gesetzt, was Eltern und Lehrer tun können und sollen, um der Entstehung des Egoismus im Kinde vorzubeugen, um durch Pflanzen und Tierpflege, durch wirklichen und idealen Umgang, durch wirkliches und phantasiertes Handeln, durch Inhalt und Form des Unterrichts, durch Regierung und Zucht Mitleid und Mitfreude zu wecken und zum Wohlwollen zu läutern. »Sehr leicht verdirbt die natürliche Reinheit des Mitgefühls; sobald nämlich die Erfahrung gemacht wird, dafs fremde Lust mit eigner Unlust, fremde Unlust mit eigner Lust gleichzeitig besteht. Gefährten im Glück und Unglück füllen sich dagegen immer mehr mit gegenseitiger Teilnahme. Die ganze Kunst, Mitgefühl zu pflanzen, beruht daher darauf, Freude und Leid allgemein zu machen, nur gesellschaftliche, nicht einzelne Genüsse zu erstreben. Dann aber mufs es freilich weiterhin auf jeder Stufe des Fortschrittes durch eigne Mafsregeln aufrecht gehalten und neu gestärkt werden. Gleich anfangs darf die Wahrnehmung: dafs es ein anderer sei, mit dem man empfand, dem Mitgefühl nicht schaden. Es mufs vielmehr dadurch ins Wohlwollen übergehn; und das kann mit Sicherheit nur dadurch geschehn, dafs dieser andre als äufserer Gegenstand interessiere. Also das Kind mufs von geliebten Personen umgeben sein. Dann weiter mufs ein allgemeines ästhetisches Urteil das Wohlwollen zur Maxime machen, und diese Maxime mufs eingeprägt werden. Endlich mufs sie auch systematisch gerechtfertigt, fixiert werden.« (Herbart, Hartenst. XI. 484).

Wansleben. O. Flügel.

Mittelalterliches Bildungswesen

1. Der Gesichtspunkt zur Beurteilung des mittelalterlichen Bildungswesens. 2. Fortwirken des Bildungswesens des Mittelalters. 3. Successives Wiedergewinnen des Verständnisses für das Mittelalter. 4. Die ritterliche Bildung. 5. Die bürgerliche Vorbildung. 6. Die zünftige Schulmeisterei. 7. Die Universitäten. 8. Pädagogische Literatur. 9. Die didaktischen Anschauungen der Scholastiker.

1. Der Gesichtspunkt zur Beurteilung des mittelalterlichen Bildungswesens. Um in das Bildungswesen einer Nation oder einer Zeit einzudringen, greift man gemeinhin zunächst nach der pädagogisch-didaktischen Literatur, die ihr erwachsen ist, und sucht sich aus dem, was über die Sache geschrieben worden, ein Bild von dem zu machen, was die Menschen darin geleistet haben. Aber dabei ist man doch manchen Fehlgriffen ausgesetzt: hinter einer Menge von Lehrschriften kann sich eine zerfahrene Lehrpraxis verbergen und umgekehrt kann bei geringer literarischer Vertretung die Bildungsarbeit eine rege und reiche sein. Beim Mittelalter findet das letztere statt; man hat seine Leistungen auf dem Unterrichtsgebiete unbillig beurteilt, weil man bei ihm eine unentwickelte didaktische Literatur vorfand: wenige stereotype Lehrschriften, von harter, ungelenker Form, geringe Reflexionen über Lehren und Lernen, erst spät und in bescheidener Zahl pädagogisch-didaktische Schriften; und doch

mufs das Bildungswesen einer Zeit ein namhaftes gewesen sein, welche die Anfänge der auf antikem Boden entsprungenen, christlichen Schule reich entwickelt und verzweigt hat, und welche die Universitäten ins Leben rief, die das Altertum gar nicht gekannt, die Neuzeit nur nach gewissen Richtungen fortgebildet hat. Aber nicht blofs ein gelehrtes, sondern auch ein bürgerliches Bildungswesen mufs eine Zeit besessen haben, deren Baudenkmale wir bewundern, deren Gewerbe und Handel reiche Gliederung, weite Ausdehnung und charaktervolle Organisation hatte; aber auch an dem Ethos des Rittertumes, dem wir die Blüten der höfischen Dichtung verdanken, hat Zucht und Unterricht mitgearbeitet, und allenthalben waren nicht geistlose Tradition und gedankenleere Routine das Bestimmende, sondern Ideen, Grundsätze, Prinzipien, die eben nur nicht zu theoretischer und literarischer Ausgestaltung gelangten. Gerade was die mit Locke und Rousseau anhebende Pädagogik, welche bei uns noch so stark nachwirkt, charakterisiert: Drang zu reformieren und Schreibseligkeit geht dem Mittelalter so ganz ab; es war mehr auf Formieren, als auf Reformieren bedacht und schrieb nicht, um die Zukunft zu gestalten, sondern um ihr das Denkwürdige der Vergangenheit der Gegenwart zum Erbe zu geben. Um dem Mittelalter gerecht zu werden, müssen wir uns der Vorstellungen, die uns die Pädagogik der Aufklärung eingeflöfst hat, entschlagen und die Zeit unserer Altvordern, die mehr handelten als reflektierten, mehr gestalteten als schrieben ohne dazwischengeschobene Vorurteile auf uns wirken lassen.

2. Fortwirken des Bildungswesens des Mittelalters. Das mit Beginn des XIX. Jahrhunderts erstarkte historische Interesse kommt uns zur Gewinnung einer unbefangenen Ansicht hilfreich entgegen; nicht blofs jenes realistische, dem alles Faktische wertvoll ist und das, wie L. Ranke sagt, antreibt festzustellen, »wie die Dinge eigentlich waren«, sondern auch das rückwärtsblickende, welches von dem Streben geleitet wird, die Gegenwart in ihrer Bedingtheit durch die Vergangenheit zu erkennen. Die von diesem Interesse geleitete Geschichtsforschung hat begonnen, die Lebenszusammenhänge aufzudecken, die uns mit dem Mittelalter verbinden, und ihr bieten sich auf dem Gebiete des Bildungswesens dankbare Aufgaben dar. Unser augenfälligstes Erbstück aus dem Mittelalter sind die Universitäten, welche obzwar in Verfassung und Lehreinrichtung vielfach modifiziert, doch den Zusammenhang mit ihrem mittelalterlichen Grundtypus nicht in Abrede stellen können. Ihre Gliederung ist noch die alte in ordines, heute Fakultäten genannt; als die oberste von diesen gilt noch immer die theologische, trotz aller Bestrebungen, die Theologie zur Mythenkunde herabzudrücken; als ihre Basis wird wenigstens prinzipiell die philosophische angesehen, von der im Mittelalter der Satz galt: Universitas fundatur in artibus, d. i. die gelehrte Bildung fufst auf den Studien des ordo artistarum, der Vertreter der artes liberales: der philologisch-mathematisch-philosophischen Lehrfächer. Wo man den Zusammenhang der Fakultäten aufgehoben hatte, wie dies in Frankreich seit der Revolution geschehen war, ist man neuerdings zu dessen Wiederherstellung geschritten: nach dem Vorgange der daselbst seit den siebziger Jahren entstandenen katholischen Universitäten, sind auch die staatlichen facultés wieder zu Volluniversitäten zusammengeschlossen worden. Die Vorgänger der Universitäten: die Dom- oder Kathedralschulen haben in ihrem Bestande nie eine Unterbrechung erfahren; es sind die heutigen bischöflichen Lehranstalten, nach ihrer Reform durch das Konzil von Trident auch tridentinische Seminarien genannt. Der Vorbildung ihrer Schüler dienen die Knabenseminarien, die den Unterklassen der alten Domschulen entsprechen. Sie haben wie die Seminarien, die im Mittelalter herrschende Form des Konviktes bewahrt, die auch von den altenglischen Universitäten mit ihrer Einrichtung der colleges festgehalten wurde. Die älteste Schulform des Mittelalters: die Klosterschule blüht ebenfalls fort; die Benediktinerstifter Maria-Einsiedeln in der Schweiz und Kremsmünster in Oberösterreich können auf eine tausendjährige Geschichte zurückblicken. Sowohl die schola interna, die lediglich dem Nachwuchse des Klosters (pueri oblati) diente, als die schola externa, welche für weltliche Berufsarten vorbildete, sind erhalten; erstere in den »Hausstudien« vieler Stifter und den Oblatenschulen der beuroner

Benediktinerkongregation; letztere in vielbesuchten Lehranstalten Österreichs, Bayerns, der Schweiz u. a. Wer Studien über das mittelalterliche Bildungswesen machen will, kann hier gelehrte Forschung und Anschauung verbinden, wozu allerdings nur die wenigsten Darsteller vorschreiten, daher man in den einschlägigen Schriften manchmal wunderlichen Mifsverständnissen begegnet.

Aber nicht blofs unsere eigentliche Gelehrtenschule entstammt dem Mittelalter, sondern auch deren Vorstufe, das Gymnasium. Diesen Namen führten im XV. Jahrhundert die Konvikte der Universität Köln, die zum Teil unseren Gymnasium ganz entsprechen, indem sie auch für die Fakultätsstudien vorbereiteten. Die heutige Volksschule findet in den Pfarr- und Küsterschulen sowie den städtischen Schulen des Mittelalters ihre Unterlage, und die Erforschung des XV. Jahrhunderts, wie sie besonders Joh. Janssen in Gang gesetzt, hat einen umfassenden höheren und niederen Lehrbetrieb in jener Zeit ans Licht gezogen, auf den u. a. Paulsen in seiner Geschichte des gelehrten Schulwesens nachdrücklich hingewiesen hat.

Die Lehrverfassung der mittelalterlichen Schulen hat durch den Humanismus eine einschneidende Umbildung erfahren, welche jedoch keineswegs ausschliefst, dafs jene teilweise noch in der Gegenwart nachwirkt. Das System der sieben freien Künste, umfassend das Trivium: Grammatik, Dialektik, Rhetorik, sowie das Quadrivium: Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musiklehre, und vorbereitend für die Philosophie: Logik, Physik, Metaphysik, Ethik, wurde von den Humanisten bekämpft, welche dem philologischen Elemente weitaus das Übergewicht über das mathematische und philosophische gaben und darum auch die Stufenfolge: Philologie, Mathematik, Philosophie verwarfen. Als man jedoch über die humanistische Lehrverfassung hinausging und für die Mathematik, sowie die Realien Raum schaffte, machte sich jene Stufenfolge von selbst wieder geltend, freilich ohne dafs man das alte System wieder bewufst aufgenommen hätte. Trotz allen Ineinanderschiebens der Lehrfächer hat heute unser Gymnasiast zuerst seine Kraft an die Sprachen zu setzen: die ars grammatica nimmt ihn vorzugsweise in Anspruch, er mufs sich in das trivium einarbeiten, wenn er weiterkommen will; in den mittleren Klassen mufs er sich in die Mathematik hineinfinden, die ihn hier stärker als die Sprachen in Anspruch nimmt; wo noch dem Gymnasium philosophischer Unterricht erhalten geblieben ist (wie in Österreich, Frankreich, Belgien u. a.) gibt dieser der Oberstufe den Charakter. Wenn diesem Verhältnisse prinzipiell Rechnung getragen würde, könnten unsere Lehrpläne an organischer Gliederung nur gewinnen; damit wäre aber ein im Mittelalter ausgebildetes System wieder anerkannt, das übrigens nicht mittelalterlichen, sondern antiken Ursprungs und in der Natur der Bildungswissenschaften bewurzelt ist.

3. Successives Wiedergewinnen des Verständnisses für das Mittelalter. Das mittelalterliche Bildungswesen ist, wie der Geist und Wert der Periode überhaupt, der es entstammt, den Neueren nicht auf einmal zum Verständnis gekommen und für manche Seiten desselben sind kaum erst die Handhaben gewonnen. Schon dem XVIII. Jahrhunderte wurde in gewissem Mafse die Kraft und Poesie des Rittertums verständlich: Goethe stellte es in seinem »Götz« vor Augen, allerdings in seiner verderbten Form, aber doch wirksam und das allgemeine Interesse fesselnd; durch dieses Drama wurde der schottische Schriftsteller Walter Scott zu seinen das Mittelalter so lebhaft schildernden Romanen angeregt; Schiller feierte in seinem »Kampf mit dem Drachen« das geistliche Rittertum, welches noch über die Tapferkeit den Gehorsam und die Demut stellte; in der Vorrede zur Übersetzung von Vertots Geschichte des Malteserordens (1792) rühmt er jenem Rittertum nach, dafs es »das erhabene Schauspiel einer über alle Sinnenreize siegenden Überzeugung, einer feurig beherzten Vernunftidee« biete und bemerkt: »Die Menschheit war offenbar ihrer höchsten Würde nie vorher so nahe gewesen, als sie es damals war, wenn anders es entschieden ist, dafs nur die Herrschaft seiner Ideen über seine Gefühle dem Menschen Würde verleihen kann.« — Ein Menschenalter später konnte Graf Montalembert sagen: »Wir sind Nachkommen der Kreuzfahrer und weichen vor Voltaires Sippschaft nicht!«

Für die Kunst und das Handwerk des Mittelalters das Verständnis erschlossen zu haben, ist Goethes Verdienst, der in seiner klassischen Charakteristik des Strafsburger Münsters (in Herders Zeitschrift: Von deutscher Art und Kunst 1773) die Herrlichkeit der gothischen Baukunst verkündete. Die Arbeit des Mittelalters nach seiten ihrer sozialen Organisation im Zunftwesen lehrte die historische Rechtsschule würdigen. G. Schmoller tat den Ausspruch, wir könnten auf den Kunst- und Gewerbefleifs des XV. Jahrhunderts wie nach einem verlorenen Paradiese zurückblicken (Angeführt b. J. Janssen, Geschichte des deutschen Volkes I., S. 352 Anm. 1 der 15. Auflage). Man erkannte, dafs die sozialplastische Kraft des Mittelalters auf der Synthese der germanischen und der christlichen Rechtsprinzipien beruhe, welche beide auf den Zusammenschlufs zu kleineren, homogenen Sozialgebilden hinweisen. Das Recht des einzelnen ist hier nicht blofs eine Befugnis, sondern zugleich ein von Gott verliehenes Amt; die Berufsgenossen hält nicht der gemeinsame Vorteil allein zusammen, sondern die Ehre und Treue: »Gut ohne Ehre« sagt der Sachsenspiegel, »ist kein Gut, und Leib ohne Ehre hält man für tot; alle Ehre aber kommt von der Treue.« (Vgl. Janssen a. a. O. S. 460 f.)

Von der mittelalterlichen Wissenschaft trat zuerst, dank den Arbeiten der historischen Schule, die Rechtskunde in den Gesichtskreis der Neueren ein; der Reichtum der mittelalterlichen Geschichtsschreibung entfaltete sich erst allmählich; die von H. Pertz begründeten Monumenta Germaniae Historica (mit Auswahl auch in deutschen Übersetzungen, 90 Bde. 1884—99, Leipzig, Dyk) wurden ein Schatzhaus historischer Bildung. Mit der Erschliefsung der mittelalterlichen Philosophie ging zuerst Heinrich Ritter, sowie eine Reihe französischer Gelehrten vor; selbst auf die Naturforschung jener Zeit, sogar auf die vielverspottete Alchemie fiel ein günstigeres Licht, seit J. v. Liebig erklärt hatte: »Die Alchemie ist niemals etwas anderes als die Chemie gewesen; ihre beständige Verwechselung mit der Goldmacherei des XVI. und XVII. Jahrhunderts ist die gröfste Ungerechtigkeit; unter den Alchemisten befand sich stets ein Kern echter Naturforscher.« (Chemische Briefe III.) Tieferen Eindringens bedurfte es, das Verständnis der Scholastik als einer grofs und tief angelegten Gestalt der Wissenschaft zu erneuern, wozu aber die Anfänge gemacht sind.

4. Die ritterliche Bildung. Die höfischen Dichtungen des Mittelalters geben uns sehr anschauliche Bilder von der Erziehung des männlichen und weiblichen Geschlechts, wie sie in jenen Kreisen üblich war. Gottfried von Strafsburg stellt in seinem Epos »Tristan und Isolde«, (geschrieben um 1210) die Jugendbildung, welche sein Held empfing, in den lieblichen Versen dar:

»Nun das Knäblein ward getauft,
Christo nach Christenbrauch erkauft.
Da nahm ihr liebes Kindlein hin
Die tugendreiche Marschallin
In ihre innige Pflege,
Und wollte in alle Wege
Sehen und selber achten,
Ob sie es recht mit ihm machten.
Die süfse Mutter wachte gut
Und nahm ihn in so süfse Hut,
Dafs sie es nicht geschehen liefs,
Dafs er auch nur den Fufs anstiefs.
Und als sie das mit ihm getrieben,
Bis dafs er zählt' der Jahre sieben.
Und als er, wie ein Knabe soll,
So Reden als Gebärden wohl
Verstehen konnte und auch verstand,
Nahm ihn sein Vater Rual zur Hand
Und befahl ihn einem weisen Mann.
Mit diesem sandte er ihn alsdann
Zu Landen fremden und fernen,
Fremde Sprachen zu lernen;
Vor allem der Bücher Wissenschaft.
Die sollte er treiben mit aller Kraft
Vor jeder andern Lehre:
Das war seine erste Schwere. ...
Der Bücher Wissenschaft und Zwang
War seiner Sorgen Anefang.
Und doch wie er damit begann,
Wandte er seinen Sinn daran
Und seinen jungen Fleifs so sehr,
Dafs er der Bücher viel und mehr
Erlernte in so kurzer Zeit,
Denn je ein Kind vor oder seit.
Zu beiden Wanderungen,
Durch Bücher und durch Zungen.
Verbracht' er seiner Stunden viel
Mit jeder Art von Saitenspiel. —
Über dies alles lernte er
Mit dem Schilde und mit dem Speer
Fest und behende reiten,
Das Rofs zu beiden Seiten
Geschickt mit Sporen rühren
Und frech zum Sprunge führen.
Turnieren und laisieren.
Mit Schenkeln sambelieren,
Wohl schirmen, wacker ringen.
Wohl laufen, tüchtig springen.
Dazu auch schiefsen den Speeresschaft:

Das tat er alles nach seiner Kraft;
Aller Arten höfisches Spiel
Übte er wohl und konnte er viel.«

Das Gegenbild dieser ritterlichen Ausbildung ist die Erziehung Isoldens, »der nach Wunsch gethanen Magd«:

»Die Mutter hatte von Anbeginn
Auf sie gewendet Fleifs und Sinn,
Auf dafs sie lernte eine Kunde
Mit den Händen und mit dem Munde.
Die hatte nun Tristan in der Pflege
Und lehrte sie da und allerwege
Beides: Bücher und Saitenspiel . . .
Sie hatte Kunst und Art und Fug
Und höfische Sitten eh' genug
Und was man kann mit Mund und Hand.
Die schöne Jungfrau sie verstand
Ihre Deweliner (Dubliner) Sprache fein,
Konnte Franzois und auch Latein,
Konnte fideln zu Preise
In welscher Art und Weise . . .
Zu diesen Lehren es geschah.
Dafs er ihr eine neue las
Die nennen wir moralitas,
Die Kunst, die lehret schöne Sitten.
Da sollte man jede Fraue bitten,
Dafs sie daran ihre Jugend kehre.
Moralität, die süfse Lehre,
Die ist glückselig und ist rein;
Ihre Gebote sind gemein,
So mit Gott und auch mit der Welt;
Denn sie sind also dargestellt,
Dafs wir Gott und der Welt gefallen . . .
Ihre Sitte ward in diesem Spiel
Löblich und schön und rein ihr Mut.
Ihre Gebärden süfs und gut.« —

Als den unentfalteten primitiven Keim der ritterlichen Erziehung könnte man die Unterweisung des jungen Jarl (d. i. Edelmanns, erhalten in dem englischen Worte carl) ansehen, von welcher die Edda in dem »Liede von Rigr« berichtet, das von der Gründung der Stände durch den gleichnamigen Gott handelt. Dort heifst es: »Daheim wuchs der Jüngling in der Halle mit Lindenschälen, Sehnenwinden, Bogenspannen und Pfeileschäften, Spiefsewerfen Lanzenschwingen, Hengstereiten, Hundehetzen, Schwerterziehen, den Sund durchschwimmen; da kam zu dem Hause Rigr daher, Rigr lehrte ihn Runen kennen, nannte mit eigenem Namen den Sohn, hiefs ihn zu erb und eigen besitzen Erb und Eigen und Ahnenschlösser.«

Doch auch an die griechische Erziehung kann man erinnert werden, welche eine ähnliche Verbindung von gymnastischer und musischer Bildung zeigt, nur dafs »der Bücher Wissenschaft und Zwang« eine gröfsere Rolle spielt. Die Betonung der »schönen Sitten« kann an die antike Kalokagathie, d. i. schönes und gutes Wesen, gemahnen. Wie in dieser das griechische, so wurde in der vrümecheit das christlich-ritterliche Bildungsideal zusammengefafst; das Wort entspricht unserem: Frömmigkeit, drückt aber zugleich Tapferkeit, Tüchtigkeit, Trefflichkeit aus. Eine Anlehnung an das Lehrwesen der Alten, vermittelt durch die Kirche zeigt sich darin, dafs man den sieben freien Künsten entsprechend sieben ritterliche Künste unterschied. Von der Kirche wurde der Abschlufs der ritterlichen Erziehung geweiht; dem Ritterschlage, den der Jüngling mit dem 21. Jahre empfing, ging Fasten, Gebet und Sakramentenempfang voraus; er bezeichnete die Entlassung aus Zucht und Lehre, als der letzte Schlag, der ungerochen hinzunehmen ist; die ihn begleitende Formel lautete:

»Zu Gottes und Mariens Ehr,
Empfange dies und keines mehr,
Sei kühn, biderbe und gerecht,
Besser Ritter, denn Knecht.«

d. i. sei als Ritter noch besser, als du als Edelknecht schon gewesen bist.

5. **Die bürgerliche Vorbildung.** Die Zünfte des Mittelalters haben aufser der wirtschaftlichen und sozialen Seite auch eine pädagogische, da nicht blofs Schutz und Förderung der Zunftgenossen, sondern auch die Erhaltung und Fortpflanzung der werkmännischen Fertigkeiten und Traditionen durch die rechte Schulung des Nachwuchses ihr ausgesprochener Zweck war. Ihr lateinischer Name ist scholae, d. i. Schulen, und die vollberechtigten Mitglieder der Zunft hiefsen magistri, d. i. Lehrer, woraus unser Meister entstanden ist; es liegt dabei die Vorstellung zu Grunde, dafs die Probe der vollen Bewältigung eines Gegenstandes die Fähigkeit, ihn anderen zu lehren, ist. Dem entsprechend war das Lehrwesen der Zünfte ein wohlgeordnetes; die Aufnahme des Lehrlings, auch Lehrbote (analog unserem: Dienstbote) genannt, geschah im Namen der Zunft, wie sich dies in der üblichen Formel ausspricht: »In Kraft des ganzen Handwerks will ich diesen Jungen dingen.« Der Meister hatte den Knaben in »Lehrzucht« zu nehmen, ihn ziemlich und ge-

bührlich mit Essen zu halten und zu unterweisen, »wie er mit der Hand wirken könne«, sowie ihn regelmäfsig zur Kirche zu schicken. Die Aufsicht über die Erfüllung dieser Pflichten führten die Zunftmeister oder Oberalten, welche zeitweise nachzufragen hatten, »ob Jemand wider den Meister und dessen Lehrzucht etwas habe.« Wenn sich der Lehrling bewährte, so stieg er zum Jünger oder Mittler, auch Halbgeselle genannt, auf; in der dabei üblichen Formel spricht sich die soziale Erziehungsweisheit des Mittelalters in schlichtester Weise aus: »Du bist bisher ein Junge gewesen und hast dich zu den Jungen gehalten, jetzt bist du ein Jünger und wirst dich zu den Jüngern halten; wird dir aber Gott die Gnade verleihen, dafs du in den Gesellenstand trittst, so wirst du es mit den ehrlichen Gesellen halten.« Das Aufrücken zum Gesellen geschah nach vorgängiger Prüfung und war als Lossprechung mit Feierlichkeiten verbunden; dem Ritterschlage entsprach »das Hänseln«, derbe Neckerei, entweder von Hansa abzuleiten, oder in dem Sinne gemeint: zum Hansnarren machen.

Der Geselle konnte den Meister wechseln und tat es, indem er sich auf die Wanderschaft begab, die im XV. Jahrhundert sogar Vorschrift wurde. In der Schule des Wanderns lernte er Land und Leute, fremde Völker und auch wohl Sprachen kennen und vervollkommnete sich in seiner Fertigkeit. Von dieser hatte er im Meisterstück die letzte Probe abzulegen, welches die Zunft prüfte. Mit der Kirche hängt das mittelalterliche Handwerk in mehrfacher Weise zusammen; ein jedes hatte seinen Schutzpatron, bei Kirchenfesten zog die Zunft als solche auf; die Handwerksfeste hatten eine religiöse Weihe. Von dem Brauche der Kaufmannsgilden, gröfsere Märkte durch feierlichen Gottesdienst zu eröffnen, stammt die noch heute übliche Bezeichnung solcher Märkte als Messen her. Der religiöse Geist des Handwerksbetriebes spiegelt sich in dem schönen Steinmetzenspruche: »Zirkels Kunst und Gerechtigkeit ohne Gott niemand ufslait (auslegt).«

6. Die zünftige Schulmeisterei. Während im früheren Mittelalter der Schulunterricht fast ausschliefslich von Welt- und Klostergeistlichen erteilt wurde, entwickelte sich beim Ausgange desselben ein Laienschulwesen von zünftiger Verfassung. In den Städten taten sich scholae magistri, also recht eigentliche Schulmeister, auf, welche Schulgesellen dingten, locati d. i. Gedingte genannt, und mit den Stadtbehörden Verträge schlossen, wonach sie sich tadellos aufzuführen, ihre Gesellen in gute Zucht zu nehmen, die Kinder recht zu unterrichten und hübsch (d. i. höfisch, anständig) zu halten hatten; dafür wurde ihnen Schullokal und Wohnung überwiesen. Doch treffen wir auch wandernde Schulmeister an, die ihre Buden mit ausgehängtem Schild da und dort aufschlugen. Es ist ein solches Schild, als dessen Verfertiger der grofse Maler Hans Holbein gilt und das aus dem Jahre 1516 stammt, in Basel erhalten. Die eine Seite stellt eine Kinderschule vor: Die Kinder sitzen auf dem Boden, der Lehrer thront auf dem Pulte, die Rute in der Hand, vor ihm ein Knabe, den er unterrichtet; die Frau des Lehrers tut das Gleiche mit einem Mädchen; auf der anderen Seite ist eine Schule für ältere Knaben abgebildet. Die Beischrift des Bildes lautet: »Wer jemand hie, der gern wollt lernen dütsch schriben und läsen ufs dem allerkürzesten grundt, den jemand erdenken kann, dodurch ein jeder, der vor nit ein Buchstaben, der mag kürzlich und bald begriffen ein grundt, dodurch er mag vor ihm selbs lernen, sin schild ufschriben zu läsen; und wer es nit gelernen kann, so ungeschickt wäre, den will ich um nüt und vergeben gelert haben, und ganz nüt von ihm zu lohn nemmen, es syg, wer er will: Burger oder Handwerksgsellen, frouwen oder jungfrouwen, wer sie bedürff, der kumme her, ja der wird drüwlich gelert um ein ziemlichen Lon, aber die jungen Knaben und Maitlein nach der fronfasten, wie Gewonheit ist.« —

Der Wandertrieb, der die Gesellen und Schulmeister von Ort zu Ort führte, ergriff auch die Schüler die dann als Bacchanten (wahrscheinlich von vagantes, Schweifende) von Schule zu Schule zogen. Ein lebendiges Bild ihres Treibens, in welchem sich Unfug und Poesie wundersam verschränken, hat der Schweizer Thomas Platter, geb. 1499, gest. 1582, in

seiner Selbstbiographie (herausgegeben von Fechter 1840) gegeben.

7. **Die Universitäten.** An der Herstellung der Universitäten oder Generalstudien, wie sie auch hiefsen, haben sowohl die sozial-plastischen Kräfte der Kirche als die der mittelalterlichen Gesellschaft gearbeitet. Die Pariser Universität, welche das Vorbild der meisten anderen war, ist um 1200 aus der Verschmelzung der Domschule von Notre-Dame mit der Klosterschule von Sainte Geneviève und der Chorherrenschule von St. Victor entstanden; das noch ältere Generalstudium von Bologna, die Pflegstätte des römischen Rechts, fufst auf einer älteren Klosterschule der Stadt, die berühmte Ärzteschule von Salerno auf einer Benediktinerschule, beide gewannen aber erst Aufschwung, als berühmte Fachlehrer an ihnen wirkten. Die Lehrkörper der Universitäten hat Paulsen treffend mit Kollegiatstiftern verglichen, die sich von anderen solchen Stiftern durch die erhöhte und planmäfsige Pflege des Unterrichts unterschieden. Mit diesem kirchlichen Charakter verbindet sich aber der zünftige; die Professoren hiefsen magistri wie der Handwerksmeister, den Gesellen entsprachen die baccalaurei (wahrscheinlich latinisiert aus bas-chevalier also Ritter niederen Grades), den Lehrknaben die scholares; die beiden letzteren Namen sind in England und Frankreich noch erhalten in scholar, bachelor und bachelier; in Frankreich heifst baccalauréat, was wir Abiturientenprüfung nennen. Bei dem internationalen Charakter der Anstalten (auf den der Name: studium generale hinweist) war der Zusammenschlufs nach Landsmannschaft und Nationalität naheliegend, und die nationes sind die ältesten Verbände innerhalb der universitas d. i. der Gesamtheit der Lehrenden und Lernenden, (erst später wurde in das Wort universitas die Bedeutung: Schule der Gesamtwissenschaft gelegt). Von den Nationen waren die ordines oder Fakultäten verschieden, die sich nach den Studiengebieten gliederten. Die collegia waren Konvikte unter eigenen Vorstehern, provisores, stehend, zum Teil auch der Vorbereitung für die Falkultätsstudien dienend, eine Beziehung, die sich in dem französischen collège erhalten hat, das unserem Gymnasium entspricht.

Der Universitätsunterricht bestand aus lectiones und disputationes; in jenen wurde vorgelesen, diktiert, erklärt; die Disputationen dienten zur Verarbeitung des Aufgenommenen. Lectiones formales hiefsen die zur Erreichung des gradus d. i. der Rangstufen innerhalb der Universität, erforderlichen Vorlesungen; der Ausdruck: Form für Stufe, Klasse hat sich in den englischen Lateinschulen noch erhalten, in der Sprache der Scholastik bedeutet forma das gestaltende, wesengebende Prinzip, ungleich der abgeschwächten heutigen Bedeutung. Die Reihe der Grade war nicht überall die gleiche; in Paris stieg der Scholar durch eine Prüfung zum Baccalaureus auf, von dieser Stufe zum Licentiaten, von dieser zum Magister; durch eine letzte Prüfung und Disputation erwarb er Titel und Rang eines Doktors, womit das Recht zu formalen Vorlesungen verbunden war. Die Promotion bestand darin, dafs der Erzbischof als Kanzler dem zu Graduierenden Buch, Ring und Doktorhut überreichte. In Prag bestand die Bestimmung, dafs der Baccalaureus vor dem Aufsteigen zu den höheren Graden durch zwei Jahre an den der Universität unterstehenden Schulen des Landes zu unterrichten hatte, aus deren hervorragenden Lehrern sich wieder die höheren Grade rekrutierten, ein Verkehr zwischen Schule und Universität, der beiden zum Vorteil gereichte.

Trotz der Abschliefsung der Universitäten durch ihre Verfassung und ihre gelehrte Sprache, das Latein, bestand zwischen ihnen und dem Volksleben mannigfacher Zusammenhang. Man führt als Beleg dafür einen von Oxford geltenden Spruch an, der in deutscher Übersetzung lautet:

»Willst du die Chronisten fragen:
Wenn die Oxforder Schlachten schlagen.
So wird nach Monden und Tagen
Der Kampf durch ganz Engelland getragen.«

Wie schon aus den Kloster- und Domschulen, so drang aus den Universitäten vielfache Geistesnahrung und Anregung in das Volk, wie dies unter anderen der Sprichwörterschatz des Mittelalters und die stetige Anlagerung von Fremd- und Lehnwörtern aus dem Gebiete der Gelehrsamkeit zeigen. Auch das Latein war als Sprache der Kirche dem Volke nicht ganz entrückt, wie ja die lateinischen Kirchenlieder des

Mittelalters vielfach einen volkstümlichen Zug zeigen.

Das Bildungswesen des Mittelalters ist zwar kein System wie das staatlich organisierte der Neuzeit, aber doch auch keineswegs ein blofses Aggregat verschiedenartiger Elemente; es hat im ganzen des Lebens seine Einheit und darum einen organischen Charakter.

8. Pädagogische Literatur. Die Lehrweisheit jener Periode fand wie die Volksweisheit, ihren vornehmlichen Ausdruck in Sprüchen und Sentenzen. Ein Gutteil von den heute gangbaren Lehrsprüchen stammt aus dem Mittelalter, oder ist durch dessen Vermittelung aus dem Altertum hergelangt. Zumeist wird dem Schüler Fleifs, Gedächtnisarbeit und unermüdete Übung eingeschärft: Repetitio est mater studiorum: Die Wiederholung ist die Mutter der Studien; Lege, relege, repete: Lies, lies nochmals, wiederhole; Nulla dies sine linea: Kein Tag, an dem nicht eine Zeile geschrieben würde; Fabricando fit faber: Durch Wirken wird man Werkmann (aristotelischen Ursprungs); Fabricando fabricamur: Durch Arbeit arbeiten wir uns aus; Scientis est posse docere: Das Zeichen des Wissenden ist lehren zu können (ebenfalls aristotelisch) u. a. Es lohnte, eigens eine Sammlung solcher didaktischer Sprüche, die mit wenigem viel sagen, anzulegen. Dem Lehrer wird besonders das Abteilen der Lehrpunkte geboten: Qui bene distinguit, bene docet: Wer gut abteilt, ist ein guter Lehrer: In distinguere liegt aber noch mehr: durch Distinktion, d. i. Unterscheidung der Bedeutungen der Wörter, werden die scheinbaren Widersprüche behoben: und der Spruch deutet so auch auf die logische Verarbeitung des Lehrstoffes hin. Nachdrücklich wird auf den sittlichen Endzweck alles Lernens hingewiesen: Qui proficit in litteris et deficit in moribus, plus deficit quam proficit: Wer in den Wissenschaften fortschreitet und in den Sitten zurückgeht, geht mehr zurück als er fortschreitet.

Anweisung zum Studium und Unterrichten gibt Hugo von St. Victor, als Graf von Blankenburg geboren, gestorben 1141 als Conventuale des Augustinerstifts St. Victor in Paris, ein hervorragender Mystiker seiner Zeit, in seiner Schrift De eruditione didascalica: von der Lehrerbildung; in Übersetzung mit Einleitung und Erklärung herausgegeben von P. Gabriel Meier O. S. B. in der »Bibliothek der katholischen Pädagogik« Freiburg i. Br., Herder Bd. III (1890). Nach Aristoteles bezeichnet er die Aneignung des Wissens als gestellt auf: Naturanlage, Übung und Lehre; als Mittel dazu nennt er: Das Lesen, welches durch Ordnung und Mafs zu einem fruchtbaren zu machen ist, das Nachdenken und das Einprägen in das Gedächtnis, womit treffend auf die drei Aneignungsstufen: Aufnehmen, Verstehen, Befestigen hingewiesen wird, welche auf die ebenfalls aristotelische Reihe: Vorstellen, Denken, Streben zurückgehen. (Vergl. des Verfassers Didaktik II, § 70.) Die Fortschritte im Wissen, lehrt Hugo, dürfen niemals den Dünkel nähren, sondern es müssen Zucht und Demut ihr Gegengewicht sein. Das Gedeihen des Studiums hat zur Voraussetzung: Ruhe und zwar äufsere wie innere, Forschbegierde, die von dem blofsen Lerneifer noch unterschieden ist, Einfachheit des Lebens und Freisein von den Banden, welche den Menschen an einen bestimmten Ort knüpfen. Die Anwendung des Studiums auf das Leben hat vier Stufen: Lesen und Lehren, Meditation, Gebet und Ausübung. Die Mystiker pflegten die meditatio von der cogitatio zu unterscheiden: letztere ist blofses Gedankenspiel, leicht aber unfruchtbar, jene dagegen Gedankenarbeit, schwer aber fruchtbar; über beide erhebt sich die contemplatio, die Beschauung, welche leicht und doch fruchtbar ist. Den Weg zur Vervollkommnung drückt der Spruch aus: Ab exterioribus ad interiora, ab inferioribus ad superiora: Vom Äufseren zum Inneren, vom Niederen zum Höheren. (S. Art. Hugo v. St. Victor.)

Auf Hugos Schrift fufst Vinzenz von Beauvais (Vincentius Bellovacensis) Dominikaner, Erzieher der Kinder Ludwig IX. des Heiligen. Er verfafste die drei grofsen Sammelwerke, Spiegel, Specula: den Spiegel der Wissenschaft, der Natur und der Geschichte, in denen das Wissen jener Zeit encyklopädisch zusammengestellt ist. Von ihm rührt auch ein pädagogisches Buch her: De eruditione filiorum regalium von der Erziehung der Königskinder, gewidmet der Königin Margarethe von Frankreich, verfafst 1245; mit lehrreicher Einleitung heraus-

gegeben von Joh. Georg Schlosser, Frankfurt 1819. Den Ernst der Erziehungsaufgabe charakterisiert Vinzenz mit den Worten: »Des Menschen Tage sind kurz und längere warten sein, zu grofsen Dingen sind wir bestimmt, von zahllosen Gefahren umgeben, weit vom Ziele, langsam ist unser Gang: wie sollten wir nicht schon am Morgen der Kindheit, wo der Tag dieses Lebens anhebt, unseren Weg zum Paradiese antreten?« Den rechten Jugendlehrer machen fünf Dinge: Ein heller Verstand, ein tugendhaftes Leben, Gelehrsamkeit, Demut, schmucklose Beredsamkeit und Lehrgeschick. Der Fortgang des Lernens hat vier Stufen: Zuhören, Nachdenken, anhaltendes Betreiben, und Belehrung anderer. — Die Zucht mufs dreierlei vereinigen: Ernst, Sanftmut und Bedachtsamkeit, wie in der Bundeslade der Stab Aarons, das Manna und die Gesetzestafeln vereinigt waren. Die Notwendigkeit strenger Zucht begründet Vinzenz mit einem sinnigen Gleichnis: »Die Knaben sind wie junge Setzlinge des Weinstockes, von dem wahren Weinstocke, welcher Christus ist; schneidet man von den Setzlingen die geilen Sprossen ab, so kann es scheinen, als entstelle und verstümmle man sie und der Weinstock weint alsdann; aber nachmals trägt er um so reichere Früchte: so auch die Knaben, denen die Auswüchse mit dem Winzermesser der Zucht weggeschnitten werden.«

Längere pädagogische Partien enthalten auch die Werke, welche den Titel: De regimine principum führen. Ein solches kommt von Aegidius von Colonna, dem Erzieher Philipp IV. des Schönen von Frankreich um 1300 bearbeitet von Michael Kaufmann in Herders »Bibl. d. kath. Päd.« Bd. XV. (1904). Hier erscheint die Pädagogik des Aristoteles zuerst umfassender benutzt, und Aegidius Zitate daraus gehen in die folgenden Schriften über. Das Buch De r. pr. des hl. Thomas von Aquino erhielt durch den Dominikaner Wilhelm Peraldus um 1260 eine Erweiterung durch eine umfassende Abhandlung: De eruditione principum, übers. in dem vorhergenannten Bd. III der Herderschen Bibl. Neuerdings hat R. Galle »Konrad Bitschins Pädagogik« bei Thienemann Gotha 1905 herausgegeben, die der Mitte des XV. Jahrhunderts angehört mehrfache Fortbildung der älteren Schriften zeigt. Bitschin war Stadtschreiber in Kulm in Preufsen, gebürtig aus Schlesien; sein Buch ist als »die erste systematische Pädagogik der Deutschen« bezeichnet worden; jedenfalls hat es bedeutendes historisches Interesse.

9. Die didaktischen Anschauungen der Scholastiker. Viele höchst bedeutsame Bestimmungen über Lehren und Lernen enthalten die theologisch-philosophischen Lehrbücher der Scholastiker des Mittelalters, die sog. Summae, d. i. Hauptpunkte. Eine Hauptangelegenheit der Scholastik ist die Untersuchung der Erkenntnis und zwar sowohl in Rücksicht ihres objektiven und subjektiven Faktors, als in Bezug auf das Zusammenwirken von Sinnlichkeit und Verstand. Beide Fragen greifen aber in die Didaktik hinüber; denn auch diese hat sich davon Rechenschaft zu geben, wie das Lehrobjekt, also der Unterrichtsgegenstand, dem Subjekte, dem Schüler, eigen zu geben und wie das sinnlich Dargebotene zu verstandesmäfsiger, denkender Verarbeitung zu bringen ist. Die Scholastik, fufsend auf dem aristotelischen Realismus, hat zu beiden Fragen eine klar ausgesprochene Stellung. Bezüglich des objektiven und subjektiven Faktors der Geistestätigkeit lehrt sie, dafs das Lernen ebensowohl ein Empfangen, als ein Erzeugen des Wissens ist und dem entsprechend das Lehren ebensowohl ein Überliefern und Darbieten, als ein Befruchten und Einerzeugen. Es wird von der scientia, d. i. dem Wissen, das scibile, d. i. der Wissensinhalt, unterschieden, welcher ein Geistiges von potentiellem Dasein ist, das erst im Wissen aktuiert wird, d. i. volles Dasein erhält, aber das Mafs und Gesetz für die Tätigkeit des Lernenden enthält: Scibile majus animâ: Der Wissensinhalt ist höher als die wissende Seele. Das Subjekt hat sich darum dem Objekte zu konformieren, indem es das Objekt aktuiert; das Erkennen ist ein Angleichen des Erkennenden an den Gegenstand, und ein solches ist möglich, weil dem Gegenstande, auch einem solchen der Sinne, ein gedankliches Element, die Form, zu Grunde liegt. Durch diese Anschauung wird den Lehrinhalten ihre Gegenständlichkeit gewahrt, so dafs sie mit Fug und Recht: Unterrichtsgegenstände, Lehrstoffe, Materien u. a. genannt werden können, und es wird doch von der Selbst-

tätigkeit des Subjekts nichts abgebrochen, da dessen Tätigkeit erforderlich bleibt um den an sich nur potentiellen Wissensinhalt zum wirklichen, aktuellen Wissen zu erheben.

Mit gleicher Umsicht gehen die Scholastiker bei der Bestimmung des Verhältnisses von Sinnen- und Verstandeserkenntnis vor. Sie lehren: Omnis cognitio incipit a sensu: Alle Erkenntnis hebt von den Sinnen an, aber sie denken die Sinnenerkenntnis auf die Erscheinung beschränkt und behalten dem Verstande vor, in dieser das Wesen zu ergreifen. Sie deuten das Wort intellectus, Verstand, durch intus legere: im Inneren lesen, und fassen die Verstandestätigkeit als ein Verstehen im eigentlichen Sinne d. i. als ein Erfassen des Sinnes, Zweckes, Wesens, der Form eines Gegebenen. Bei dieser an Aristoteles Lehre vom tätigen Verstande (νοῦς ποιητικός) anschliefsenden Anschauung erscheint das Erkennen gleichsehr durch das Empfangen von Sinneseindrücken, wie durch Akte der Selbsttätigkeit bedingt: die Dinge haben uns etwas zu sagen, und wir müssen hinhören, aber uns kommt es zu, zu verstehen, was sie sagen. Bei der Darlegung dieser Lehre, welche besonders der deutsche Scholastiker Albert der Grofse und sein Schüler Thomas von Aquino ausbildeten, werden die Beispiele vorzugsweise vom Verfahren des Lehrers hergenommen, der von der Anschauung ausgeht, aber auch den tätigen Verstand in Gang setzt, damit das Angeschaute verstanden, d. i. nach seinem Wesen erkannt werde.

Auf diese erkenntnistheoretischen Prinzipien haben nun die Scholastiker zwar kein System der Didaktik gebaut, aber ihre Lehrschriften stimmen damit überein und haben an ihnen einen weit tieferen Hintergrund, als ihre anspruchslose Form vermuten läfst. Von den Didaktikern der Neuzeit hat Comenius noch Fühlung mit jenen Prinzipien so weit nicht der Empirismus Bacos beirrend auf ihn wirkt; bei Locke greift der Sensualismus Platz und verdunkelt sich die Lehre vom tätigen Verstande; bei Rousseau bricht der Subjektivismus durch und schwindet das Verständnis für die Objektivität des Lehrinhaltes; diese Pädagogen bezeichnen in der Ausgestaltung der Prinzipien der Didaktik durchaus keinen Fortschritt gegen das Mittelalter.

Literatur: Die Ergänzung des hier Gesagten bietet des Verfassers »Didaktik als Bildungslehre«, Bd. I in den §§ über das Mittelalter, woselbst weitere Nachweisungen gegeben sind. sowie dessen »Geschichte des Idealismus«, Bd. II, § 68 ff. und Bd. III, § 119 und 120, woselbst auch vielfache Literaturnachweise. Chronologische Übersichten geben die gangbaren Handbücher der Erziehungsgeschichte, schätzbar sind die Arbeiten Kämmels in (Schmids Encyklopädie Bd. IV u. a.) sowie die kurzen inhaltsreichen Angaben Paulsens in seiner Geschichte des gelehrten Unterrichts. Die schon angeführte Herdersche Bibliothek der katholischen Pädagogik enthält in Bd. XV auch die pädagogischen Schriften von Joh. Gerson und Dionys dem Karthäuser; in Bd. XIV (1902) »Schriften und Einrichtungen zur Bildung der Geistlichen« von M. Siebengartner. Reiches Material enthalten die hier nicht anzuführenden Darstellungen der Geschichte der geistlichen Orden und der Universitäten; noch unverarbeitete Stoffe bieten Pertzs Monumente und die Vitae Sanctorum, am vollständigsten in der Ausgabe der Bollandisten. Unter den hergehörigen kulturgeschichtlichen Darstellungen ragen hervor: Alwin Schultz, Das höfische Leben zur Zeit der Minnesänger. 2 Bde. zuerst 1879 und desselben Deutsche Sittengeschichte des XIV. und XV. Jahrhundert 1892. In gröfseren geschichtlichen Zusammenhängen berühren den Gegenstand: Michael, Geschichte des deutschen Volkes, seit 1896 und Johann Janssen in seinem gleichnamigen Werke. Bd. I. Darstellungen mit Belegen gibt F. Tetzner in der Geschichte der deutschen Bildung und Jugenderziehung von der Urzeit bis zur Errichtung von Stadtschulen 1897.

Salzbург. O. Willmann

Mittelbare Reproduktion

s. Reproduktion

Mittelbare Tugenden

s. Ethik

Mittelschule

1. Allgemeine Begriffsbestimmung. 2. Geschichtliche Entwicklung bis 1872. 3. Die »Allgemeinen Bestimmungen« vom 15. Oktober 1872 und die weitere Entwicklung des Mittelschulwesens bis zur Gegenwart. 4. Gegenwärtige Gestaltung des Mittelschulwesens. 5. Stellung und Bedeutung der Mittelschule.

1. Allgemeine Begriffsbestimmung. Unter der Bezeichnung »Mittelschule« pflegt man in Österreich und Süddeutschland die Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen

usw., also diejenigen Lehranstalten zusammenzufassen, welche zwischen der Universität (Hochschule) und den niederen Schulen in der Mitte stehen. In Norddeutschland hat man sich nach Preufsens Vorgange gewöhnt, die Hochschulen bei der Abstufung der Schulanstalten ganz aufser Betracht zu lassen, und man versteht demgemäfs unter Mittelschulen solche Lehranstalten, die zwischen Volksschule und höheren Schulen in der Mitte stehen. In diesem Sinne wird hier von Mittelschulen gesprochen, und zwar in der Hauptsache mit der Beschränkung auf preufsische Verhältnisse.

2. Geschichtliche Entwicklung bis 1872. Der Bezeichnung »Mittelschule« begegnet man*) in amtlicher Sprache zuerst in einem Schulberichte, welchen das kurmärkische Oberkonsistorium als Provinzialschulkollegium im Jahre 1799 erstattet hat. Diese Behörde macht in Ansehung der Stadtschulen eine Einteilung in Elementarschulen mit einem Lehrer, in Bürgerschulen mit wenigstens zwei oder drei Lehrern, in Mittelschulen, an denen 3—4 Lehrer arbeiten und in deren erster Klasse die entweder zum Studieren oder doch zu einer über den gemeinen Bürgerstand hinausgehenden Bestimmung gewidmete Jugend wenigstens zum nützlichen Besuch der oberen Klassen einer eigentlichen gelehrten Schule vorbereitet werden kann. Die hier genannten »Mittelschulen« waren also Anstalten, welche ihre höheren Lehrziele in erster Linie danach bestimmten, dafs sie als Vorbereitungsschulen für die eigentlichen höheren Lehranstalten dienen konnten. Sie hatten jedoch hinsichtlich ihrer gesamten Organisation keine selbständige Stellung; ihre Grundlage bildete die Elementarschule, als deren Fortentwicklung und Ausgestaltung sie erscheinen. Das ist ein charakteristisches Merkmal geblieben für das gesamte mittlere Schulwesen, und zwar nicht blofs in Preufsen, sondern auch in den übrigen deutschen Staaten. Als fortentwickeltes Glied der Elementarschule**), aber mit bestimmter Beziehung der Lehraufgaben auf die Erfordernisse des bürgerlichen Lebens erscheinen die mittleren Schulen bereits im katholischen Schulreglement für Schlesien von 1765. In den Schulen der gröfseren Städte soll in den oberen Klassen neben den Anfangsgründen im Französischen und Lateinischen, in der Geschichte und in Geographie auch »das Nötigste und Brauchbarste aus der Physik und einige vorläufige Erkenntnis von den wesentlichsten Dingen, darauf es bei der Land- und Stadtwirtschaft, bei Künsten, Gewerben, Manufakturen und dem Handel ankommt« gelehrt werden. Noch bestimmter tritt dies Verhältnis in der in mehrfacher Hinsicht ausgezeichneten »Allgemeinen Schulordnung für die Herzogtümer Schleswig-Holstein von 1814« hervor. Zwar werden hier bereits die »Bürgerschulen« den Gelehrtenschulen, einerseits und den Landschulen als den eigentlichen Volksschulen andererseits als selbständiges Glied gegenüber gestellt; ihrem inneren Wesen nach erscheinen sie jedoch lediglich als eine ausgestaltete Form der Elementarschule. Ihre Aufgabe wird bezeichnet (II, § 30), »nicht eigentliche gelehrte, sondern hauptsächlich gute und geschickte Staatsbürger, wie auch rechtschaffene Christen zu bilden, ihnen Anleitung sowohl zu den Kenntnissen und Geschicklichkeiten, welche ihnen bei ihrem künftigen Stande und Gewerbe nötig und nützlich sind, als auch zu allen demjenigen, was zu ihrer religiösen und moralischen Bildung erforderlich ist, zu verschaffen.« Hinsichtlich der besonderen Lehrziele wird, um einige charakteristische Bestimmungen hervorzuheben, vorgeschrieben: »Aufser der Arithmetik werden auch die Anfangsgründe der Geometrie gelehrt und die Schüler im kaufmännischen Rechnen geübt. Der Unterricht in der Geschichte ist am zweckmäfsigsten mit dem Unterricht in der Geographie zu verbinden. Der Anthropologie, Naturlehre und Naturgeschichte, verbunden mit Technologie, werden besondere Stunden gewidmet. Aus den mechanischen, optischen und astronomischen Kenntnissen wird das Gemeinnützigste und für die Jugend passende mitgenommen. In der Religion wird ein zusammenhängender, praktischer Unterricht erteilt. Von den lebenden Sprachen sind die dänische und,

*) Nach Thilo, Preufs. Volksschulwesen nach Geschichte und Statistik. Gotha 1867, S. 66.

**) Die Bezeichnung »Volksschule« wurde erst durch Art. 24 der Verfassungsurkunde vom 1. Jan. 1850 in die Gesetzessprache eingeführt.

wenn es sein kann, auch die französische zu lehren«. »Mit der Mädchenschule ist, sobald die Umstände es verstatten, zugleich eine Arbeiterschule zur zweckmäfsigen Bildung junger Mädchen fürs häusliche Leben zu verbinden. Auch ist den Schülern, die auf Kosten der Kommune unterhalten werden, zu passenden Handarbeiten Anleitung zu geben«. — Ähnliche Verhältnisse hinsichtlich der Gestaltung und Stellung des mittleren Schulwesens waren im vormaligen Herzogtum Nassau bereits durch das Schuledikt von 1817 gesetzlich festgelegt worden. Die mittleren Schulen (»Realschulen« genannt) erscheinen als ein Aufbau der Elementarschule und sollen für die männliche Jugend dienen, um ihr »die für Handwerker, Künstler und ein landwirdschaftliches oder anderes Gewerbe in grofser Ausdehnung künftig zu treiben bestimmte Individuen nötige erweiterte Bildung als allgemeine Vorbereitung zu ihrem künftigen bürgerlichen Beruf« zu geben. »Die Aufnahme erfolgt, wenn die Schüler die in den Elementarschulen gelehrten Kenntnisse gefafst haben, in der Regel im dreizehnten Jahre«. In zwei Lehrkursen soll in wöchentlich 30 Stunden gelehrt werden: »Deutsche Sprache mit Verfertigung schriftlicher Aufsätze, Naturgeschichte, Naturlehre, Erdbeschreibung mit Geschichte verbunden, Zeichnen, Schönschreiben, Mathematik, Technologie und einfache Buchhaltung«. —

Das allgemeine Landrecht (1794), welches in Teil II Titel 12 das Schulwesen in der preufsischen Monarchie alten Bestandes geordnet hat, kennt zwar nur zwei Arten von Schulen: a) höhere Schulen (§ 54) und b) »gemeine Schulen, die dem ersten Unterricht der Jugend gewidmet sind« (§ 12). Trotzdem aber waren bereits zur Zeit des Landrechts in Preufsen eine ganze Anzahl von Schulen vorhanden, welche sich zwar nicht blofs auf die »einem jeden vernünftigen Menschen notwendigen Kenntnisse« (§ 46) beschränkten und doch nicht entfernt den im § 54 gestellten Forderungen einer höheren Lehranstalt entsprachen. Das Bedürfnis solcher mittlerer Schulen war allgemein anerkannt, und so kam es, dafs das Unterrichtsministerium bald nach seiner Begründung die Befriedigung dieses Bedürfnisses versuchte. Der von einer vom König 1817 ernannten Kommission verfafste und 1819 vorgelegte »Entwurf eines allgemeinen Gesetzes über die Verfassung des Schulwesens im preufsischen Staate« unterschied im Einrichtungsplan der allgemeinen Jugendbildung vom Anfang des Schulunterrichts bis zur Grenze, wo die Universität sie aufnimmt, drei wesentliche, aufeinander folgende Stufen: die allgemeine Elementarschule, die allgemeine Stadtschule und die höheren Schulen. Ohne auf die Lehraufgaben und besonderen Unterrichtsziele der hier in Betracht kommenden »allgemeinen Stadtschule« eingehen zu können, läfst sich wohl erkennen, dafs in der letzteren die Keime sowohl der jetzigen Realschulen wie der Mittelschulen liegen.*) Bald machte sich die Notwendigkeit einer schärferen Scheidung der Aufgaben der allgemeinen Stadtschule geltend. Es handelte sich einerseits um die Vorbildung der männlichen Jugend für Kunst und Kunstgewerbe, sowie für die Arbeiten der Grofskaufleute; andererseits sollten dem mittleren Bürgerstande, namentlich in den Städten, Knaben zugeführt werden, deren Bildung über das Mafs der gemeinen Schule hinausginge, ohne jedoch eine Gelehrtenbildung zu sein. So entstanden Gewerbe- und Realschulen und die Stadt- oder Bürgerschulen. Um die letzteren handelt es sich hier.

Der Entwurf von 1819 ist bekanntlich nicht Gesetz geworden, und alle die Vorlagen, Entwürfe u. dgl., welche die verschlungenen Pfade der Geschichte der preufsischen Unterrichtsgesetzgebung seit 1817 charakterisieren, und die fast ausnahmslos auch auf Einrichtung eines besonderen mittleren Schulwesens Bedacht nehmen, haben dasselbe Schicksal teilen müssen; die Gesetzentwürfe des Ministeriums Schwerin (1848), Ladenberg (1850), Bethmann-Hollweg (1862).**) Aber auch ohne

---

*) Genaueres findet sich in der amtlichen Denkschrift von Schneider u. Petersilie. Die Volks- und Mittelschulen sowie die sonstigen niederen Schulen im preufsischen Staate im Jahre 1891. Berlin 1893, S. 217 ff.

**) Vergl. „Die Gesetzgebung auf dem Gebiete des Unterrichtswesens in Preufsen vom Jahre 1817 bis 1868." Aktenstücke mit Erläuterungen aus dem Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten. Berlin 1869.

bestimmte gesetzliche Grundlage hat die preufsische Unterrichtsverwaltung, entsprechend dem vorhandenen Bedürfnisse, auf dem Wege der Verwaltung die Errichtung und Förderung von »allgemeinen Stadtschulen« nach dem vorgezeichneten Plane eifrig erstrebt. Doch hat es lange gedauert, ehe sie allgemein bindende Vorschriften hierfür gegeben hat. In der Hauptsache hat sie sich darauf beschränkt, dem Bestreben namentlich der städtischen Gemeinwesen, welches auf Einrichtung besonderer mittlerer Schulen für den eigentlichen erwerbenden Bürgerstand gerichtet war, nachzugehen und die bezüglichen Bemühungen zu unterstützen. Wie lebhaft jenes Bedürfnis nach einer praktisch-bürgerlichen Bildung, welches auch die neuerstandene Realschule mit ihrer naturwissenschaftlich - mathematischen Gelehrsamkeit nicht zu befriedigen vermochte, gewesen ist, beweisen die überaus zahlreichen Bürger- und Stadtschulen, welche die Städte fast ausnahmslos aus eigenstem Antriebe neben den eigentlichen Volksschulen errichtet und, man darf sagen, mit einer gewissen Vorliebe gepflegt haben. Auch in theoretischen Erörterungen ist jenes Bedürfnis mehrfach zum Ausdruck gekommen, und Mittel und Wege für die Schaffung eines angemessenen mittleren Schulwesens sind angegeben worden. Zu den bedeutsamsten literarischen Erscheinungen, die vielerlei Beherzigenswertes auch noch für die Gegenwart enthalten, gehören die unten genannten Schriften von Otto, Mager und Windhorn.

Die beachtenswerteste Anregung aber zu einer planmäfsigen Ordnung des mittleren Schulwesens ist im Jahre 1869 durch eine Denkschrift gegeben worden, welche der damalige Stadtschulrat von Berlin Dr. Hofmann dem dortigen Magistrat vorgelegt hat, und die mit Bezug auf die Berliner Verhältnisse in ausführlicher und sachkundiger Darlegung das Bedürfnis einer besonderen Schule für den mittleren Bürgerstand und dessen Befriedigung durch eine in den Grundzügen gezeichnete »Mittelschule« nachzuweisen versucht. Der wesentliche Inhalt dieser »sehr verdienstlichen« Denkschrift, die leider nicht im Buchhandel erschienen ist, ist enthalten in Schneider und von Bremen: »Das preufsische Volksschulwesen« und in der amtlichen Denkschrift von Schneider und Petersilie: »Die Volks- und die Mittelschulen usw. 1893.« Es kann an dieser Stelle nur darauf hingewiesen werden. Besondere Bedeutung erlangte diese Denkschrift dadurch, dafs sie den Verhandlungen über Fragen des Volksschulwesens, welche eine vom Minister Dr. Falk 1872 berufene Konferenz gepflogen hat, gewissermafsen als Ausgang und Grundlage gedient hat. Die Ergebnisse jener Verhandlungen sind zum amtlichen Ausdruck gekommen in den »Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872«, durch welche die bisherige Entwicklung des Mittelschulwesens endlich zu einem gewissen Abschlufs gelangte.

9. Die allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 und die weitere Entwicklung der Mittelschule bis zur Gegenwart. Welche Stellung die »Allgemeinen Bestimmungen« hinsichtlich der Entwicklung des Mittelschulwesens einnehmen, das geht aus ihnen selbst deutlich hervor. Ausdrücklich wird in der dem veröffentlichten Normallehrplane vorangeschickten allgemeinen Verfügung darauf hingewiesen, dafs die Festsetzungen unmittelbar an das bereits Bestehende anknüpfen und demselben aus der bisherigen Vielgestaltigkeit zu einheitlicher Gestaltung verhelfen sollen. Es heifst an der bezeichneten Stelle: »Unter dem Namen der Bürger-, Mittel-, Rektor-, höheren Knaben- oder Stadtschulen ist bereits gegenwärtig eine beträchtliche Anzahl von Unterrichtsanstalten vorhanden, welche einerseits ihren Schülern eine höhere Bildung zu geben versuchen, als dies in der mehrklassigen Volksschule geschieht, andrerseits aber auch die Bedürfnisse des gewerblichen Lebens und des sog. Mittelstandes in gröfserem Umfange berücksichtigen, als dies in höheren Lehranstalten regelmäfsig der Fall sein kann. Es entspricht den Anforderungen der Gegenwart, nicht nur die betreffenden Anstalten dieser Art weiter zu entwickeln, sondern auch die Neuerrichtung seitens der Gemeinden tunlichst zu fördern.«

Was den Inhalt der Allgemeinen Bestimmungen betrifft (— es soll an dieser Stelle nur zusammenfassend berichtet werden —), so setzten sie vor allem den einheitlichen Namen »Mittelschule« fest und gaben dieser Schulart eine allgemeine Be-

griffsbestimmung. Die Mittelschulen werden gekennzeichnet als Schulanstalten, welche neben den Volksschulen des Orts bestehen und mindestens 5 aufsteigende Klassen mit einer Maximalzahl von je fünfzig Schülern haben. Sie sollen ihren Schülern eine höhere Bildung geben, als dies in den mehrklassigen Volksschulen in der Regel geschieht, und die Bedürfnisse des gewerblichen Lebens und des sog. Mittelstandes in gröfserem Umfange berücksichtigen, als dies in höheren Lehranstalten regelmäfsig der Fall sein kann. Als Norm für die zu erstrebenden Ziele und als Grundlage für die Organisation ist der allgemeine, auf 6 aufsteigende Klassen berechnete Plan gegeben, mit der ausdrücklichen Mafsgabe, dafs er nur das Mindestmafs der zu erfüllenden Forderungen darstellen, und dafs darum sowohl eine Vermehrung der Zahl der aufsteigenden Klassen als auch eine Erweiterung der Lehrziele auf der gegebenen Basis statthaft sein solle. Entsprechend den höheren Lehraufgaben werden auch an das Lehrpersonal hinsichtlich der wissenschaftlichen Qualifikation höhere Anforderungen gestellt, die einer besonderen, durch eine entsprechende Prüfungsordnung geregelten Prüfung, der Mittelschullehrerprüfung (vergl. den Art. »Lehrer an Mittelschulen«) nachzuweisen ist.

So bedeutungsvoll diese Festsetzungen für die Gestaltung des Mittelschulwesens geworden sind, so haben sie doch auch gewisse Mängel. Diese liegen einmal in der grofsen Dehnbarkeit und Unbestimmtheit des Begriffs der Mittelschule und dann vor allem in dem Mangel einer scharfen gesetzlichen und rechtlichen Abgrenzung den übrigen Schulkategorien gegenüber. Auch das ist als Mangel empfunden worden, dafs der Normallehrplan ausschliefslich auf Knabenschulen Rücksicht nimmt, hinsichtlich der besonderen Gestaltung entsprechender Mädchenschulen aber nicht einmal andeutende Bestimmungen enthält.

Die grofse Dehnbarkeit des Begriffs der Mittelschule hängt zusammen mit dem Bestreben, bei der Regelung und weiteren Ausgestaltung dieser Schule möglichst eng anzuknüpfen an das bereits Bestehende, »damit«, wie es in einem Ministerial-Erlafs vom 19. März 1873 heifst, »der Ausbildung eines tüchtigen Mittelstandes möglichst freie Bahn gegeben werde«. Von diesem Gesichtspunkte aus war es sogar gestattet worden, »dafs die Oberklassen einer sechsklassigen Volksschule nach dem Lehrplane der Mittelschule arbeiten«.

Gerade diese im Interesse der Mittelschulsache wohlgemeinte Absicht ist für deren Weiterentwicklung nicht von Vorteil gewesen, was schliefslich auch die Unterrichtsverwaltung anerkannt hat. Die Folge ist in erster Linie gewesen, dafs trotz der vom pädagogischen und organisatorischen Standpunkte aus gezogenen Grenzlinie zwischen Volks- und Mittelschule diese doch nur mehr theoretischen Wert behielt, »weil«, wie es in »Schneider und v. Bremen, Das preufsische Volksschulwesen« heifst,*) »die Provinzialbehörden den Fortbestand von gehobenen Volksschulen, welchen die Merkmale der Mittelschule fehlen, oder die fortdauernde Aufnahme fremdsprachlichen Unterrichts in den Lehrplan von Volksschulen geduldet haben. Es ist dies die Ursache von manchen Schwierigkeiten geworden, namentlich nachdem die Richtigkeit des bisher festgehaltenen Begriffs der Volksschule in Zweifel gezogen worden ist.« Welches der auch nach Erlafs der Allgemeinen Bestimmungen von der Unterrichtsverwaltung im Sinne der Gesetzgebung bis in die neueste Zeit festgehaltene Begriff der Volksschule war, ist am bestimmtesten in dem Ministerial-Erlafs vom 21. Februar 1865 ausgesprochen, wo es heifst: »Die Grenzscheide zwischen den Elementarschulen bildet die Berechtigung zu gültigen Abgangsprüfungen, und alle Schulen, denen diese Berechtigung fehlt, gehören zur Kategorie der Elementarschulen, selbst dann, wenn in ihnen eine über das Ziel der Elementarschule hinausgehende sprachliche oder Realbildung angestrebt wird, oder die Qualifikation ihres Vorstehers durch akademische Studien bedingt ist.«

Demgemäfs konnten im gesetzlichen Sinne auch nur die beiden Schulkategorien unterschieden werden: niedere und höhere Schulen. Jene umfafsten unter dem gemeinsamen Namen »Elementarschulen« sowohl die eigentlichen Volksschulen, als auch die gehobenen Volks- oder Stadt- und Bürgerschulen, die Mittelschulen, die höheren

*) A. a. O. Bd. III, S. 553.

Mädchenschulen, während zu den letzteren alle höheren Lehranstalten (Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen, Realschulen usw.) gehören. In der Verwaltungspraxis allerdings waren schon seit längerer Zeit innerhalb des »Elementarschulwesens« die Schulen mittlerer Kategorie (höhere Mädchenschulen, Mittelschulen u. dgl.) von den eigentlichen Volksschulen geschieden worden. Rechtlich aber und in gesetzlichem Sinne waren alle diese mittleren Schulen nur niedere Schulen, »Elementarschulen«, und selbst vollentwickelte höhere Mädchenschulen mit 10jährigem Kursus wurden den letzteren zugerechnet.

Der erste Schritt zur gesetzlichen Scheidung der mittleren Schulen von den eigentlichen Volksschulen geschah durch das Pensionsgesetz der Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Volksschulen vom 6. Juni 1885. In den Ausführungsbestimmungen zu diesem Gesetz heifst es (Centralblatt 1886, S. 387 ff.): »Öffentliche Volksschulen im Sinne des Gesetzes vom 6. Juni 1885 sind diejenigen Schulen, zu deren Benutzung einerseits für Eltern oder deren Vertreter, die nicht anderweitig dafür gesorgt haben, dafs die Kinder den für die öffentlichen Volksschulen vorgeschriebenen Unterricht erhalten, ein gesetzlicher Zwang (der gesetzliche Schulzwang) besteht, und zu deren Errichtung und Unterhaltung andrerseits für Schulgemeinden eine allgemeine gesetzliche Verpflichtung besteht .... Dagegen sind diejenigen neben den wirklichen Volksschulen eines Ortes bestehenden öffentlichen Schulen, welche, obwohl nicht zu den eigentlichen höheren oder Gelehrtenschulen (Gymnasien, Realgymnasien usw.) gehörend, doch ihrer gesamten Organisation oder ihren ganzen Endzwecken nach ihren Zöglingen eine über die Aufgaben und das Ziel der obligatorischen Volksschule hinausgehende höhere Bildung zu geben erstreben, als öffentliche Volksschulen nicht anzusehen.« An Stelle der bisherigen Zweiteilung des Schulwesens tritt demnach hierdurch eine gesetzliche Dreiteilung, so dafs Volksschulen, mittlere Schulen (d. s. Vorschulen, Rektoratschulen, Mittelschulen, höhere Mädchenschulen) und höhere Lehranstalten seither auch in gesetzlichem und verwaltungsrechtlichem Sinne scharf voneinander geschieden sind.

Auf dem Boden dieser Dreiteilung stehen alle schulgesetzlichen Bestimmungen seit 1885: Das Gesetz über die Erleichterung der Volksschullasten vom 14. Juli 1888 und vom 31. März 1889, das Gesetz über die Ruhegehaltskassen vom 23. Juni 1893, das Gesetz über das Ruhegehalt der Lehrer und Lehrerinnen an den öffentlichen nichtstaatlichen mittleren Schulen und die Fürsorge für ihre Hinterbliebenen vom 11. Juni 1894 und das Besoldungsgesetz vom 31. März 1897.

Von diesen Gesetzen bezieht sich nur das vom 11. Juni 1894 direkt auf die Mittelschule; die übrigen betreffen die eigentliche Volksschule mit ausdrücklichem Ausschlufs aller mittleren Schulen. Dennoch aber sind auch sie für die Entwicklung der Mittelschule von erheblichem Einflufs geworden; vor allem gilt dies von dem erstgenannten Gesetze vom 14. Juni 1888. Nach diesem Gesetz leistet nämlich der Staat den Gemeinden sehr erhebliche Zuschüsse für die Unterhaltung der Volksschulen, doch nur mit der gesetzlich allgemein verbindlich festgestellten Bedingung, dafs das Schulgeld an allen Volksschulen ganz in Wegfall kommt. Davon werden alle sog. gehobenen Volksschulen, Bürgerschulen, Stadtschulen u. dgl. betroffen, während die eigentlichen mittleren Schulen, also vor allem die nach Mafsgabe der Allgemeinen Bestimmungen eingerichteten Mittelschulen, davon unberührt bleiben. Für sie leistet der Staat keinen Zuschufs, und sie dürfen Schulgeld weiter erheben. Infolgedessen liefs sich fernerhin auch die bisher vielfach übliche Scheidung zwischen Volksschulen und gehobenen Volks- oder Bürgerschulen nicht mehr aufrecht erhalten. Das unorganische Mittelglied zwischen Volks- und Mittelschule, die »gehobene Volksschule«, mufste fallen, indem sich die städtischen Schulverwaltungen entscheiden mufsten, ob sie neben den höheren Lehranstalten blofs eigentliche Volksschulen oder aufser diesen auch noch eigentliche Mittelschulen errichten und unterhalten wollten. So ist in erster Linie unter dem Einflusse rein finanzieller Gesichtspunkte die Mittelschulsache, die jahrelang fast ganz geruht hatte, wieder in Flufs gekommen und auch von diesem rein finanziellen Gesichtspunkte aus jetzt noch nicht überall völlig zum

Abschlufs gelangt, da die oben genannten schulgesetzlichen Bestimmungen ihre Wirkung noch fortdauernd auf die finanziellen Verhältnisse mancher Gemeinden ausüben. In den letzten zehn Jahren sind aber bereits eine grofse Anzahl von Mittelschulen neu eingerichtet oder Bürgerschulen (gehobene Volksschulen) zu solchen weiter ausgestaltet worden. Es liegt in der Sache begründet, dafs damit auch die inneren Verhältnisse der Mittelschulen (Organisation, Lehrplan und Lehrziele, Lehrpersonal, Berechtigungen u. dgl.) einer erneuten Prüfung und Erörterung unterzogen werden.

Was hinsichtlich der mittleren Schulen bisher allgemein verbindliche Geltung gewonnen hat, ist in Kürze folgendes:

1. Der Begriff der mittleren Schulen ist im Gesetz vom 11. Juni 1894 (betr. Ruhegehalt der Lehrer und Lehrerinnen der mittleren Schulen) § 1 in folgender Fassung festgestellt worden: »Mittlere Schulen sind diejenigen Unterrichtsanstalten, welche allgemeinen Bildungszwecken dienen, und welche weder zu den höheren Schulen noch zu den öffentlichen Volksschulen, noch zu den Fach- und Fortbildungsschulen gehören.« Und die Begründung führt aus: »Das Bedürfnis weiterer Kreise der Bevölkerung nach einer zwar nicht gelehrten, aber doch höheren Bildung als die mehrklassige Volksschule zu geben vermag, hat in den verschiedensten Gegenden des preufsischen Staates, namentlich in städtischen Gemeinden eine Anzahl von Schuleinrichtungen geschaffen, welche unter dem Namen von Bürger-, Mittel-, Rektorschulen, höheren Knaben- und Stadtschulen, selbständigen Vorschulen u. s. f. jenen Zwecken dienen . . . Zumeist verfolgen sie das Ziel, den Kindern des Bürgerstandes eine höhere abschliefsende Bildung zu geben . . .« Charakteristisch für die Art der begrifflichen und rechtlichen Abgrenzung der mittleren Schulen von den Volksschulen ist, dafs jene nicht in positiver Weise definiert werden, sondern dafs ihre charakteristische Eigenart nur durch das bezeichnet wird, was sie von der Volksschule scheidet. Die letztere ist durch die oben genannten Gesetze begrenzt worden auf diejenigen Schulen, für welche die allgemeine Schulpflicht (der gesetzliche Schulzwang) besteht, und für deren Errichtung und Unterhaltung eine allgemeine gesetzliche Verpflichtung der Schulgemeinden besteht. Der Wegfall des Schulgeldes ist für alle Volksschulen das äufsere Kennzeichen, und es stellt sich nur als Ausnahmeverhältnis dar, wenn manchen »gehobenen« Volksschulen die Forterhebung eines bestimmten Mafses von Schulgeld noch gestattet wird.

2. Hinsichtlich der Organisation der Mittelschulen ist einer grofsen Verschiedenartigkeit stattgegeben. Sie können als ganz selbständige Anstalten neben den Volksschulen des Ortes eingerichtet werden oder auch als einzelne Klassen der Oberstufe der Volksschulen angegliedert werden. Hinsichtlich der Zahl der aufsteigenden Klassen gilt für selbständige Anstalten die Zahl 5 als untere zulässige Grenze, während 9 Klassen als die höchste Zahl der aufsteigenden Stufen anzusehen ist. Hinsichtlich des Lehrplanes gilt der Plan der Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 als allgemeine Norm für Knaben- und Mädchenschulen, von denen Abweichungen im einzelnen in vielseitiger Weise innerhalb des gesteckten Rahmens zulässig sind; doch gilt mindestens eine fremde Sprache als allgemein verbindlich. Für Mädchenschulen gelten hinsichtlich der äufseren Verhältnisse aufserdem auch die »Allgemeinen Vorschriften für die über das Ziel der Volksschule hinausgehenden Mädchenschulen« vom 31. Mai 1894.

3. Die Einrichtung und Unterhaltung von mittleren Schulen unterliegt keinem gesetzlichen Zwange, ist vielmehr ausschliefslich in die freie Entscheidung der Schulgemeinden gestellt. Vorbedingung ist jedoch, dafs für die Volksschulen in ausreichender, den gesetzlichen Vorschriften entsprechender Weise gesorgt ist. Ein staatlicher Zuschufs zur Unterhaltung der Schule kann von den Gemeinden nicht beansprucht werden. Für die Besoldung sowie für das Ruhegehalt und die Fürsorge für die Hinterbliebenen der Lehrer und Lehrerinnen haben die Gemeinden allein Sorge zu tragen, und zwar hinsichtlich der letzteren Verhältnisse nach Mafsgabe des Gesetzes vom 11. Juni 1894. Die Besoldungsverhältnisse harren noch immer der gesetzlichen Regelung. Ein Minist.-Erlafs vom 20. April 1900 fordert von den Schulgemeinden Anlehnung an die Gehaltsordnung der Lehrkräfte an den

Volksschulen »zuzüglich einer der Amtsstellung entsprechenden pensionsberechtigten Erhöhung« des Diensteinkommens der Lehrkräfte an Mittelschulen.

4. Hinsichtlich des Lehrpersonals gilt im allgemeinen die Vorschrift der Allgemeinen Bestimmungen: »Der Unterricht ist nur von solchen Lehrern zu erteilen, welche hierzu nach Maſsgabe der Prüfungsordnung als befähigt anerkannt sind.« In erster Linie muſs der Leiter (Rektor) die in der Rektoratsprüfung bezw. die Leiterin die in der Schulvorsteherinnenprüfung nachzuweisende Qualifikation zur Leitung einer Mittelschule besitzen. Hinsichtlich der Lehrer darf als Regel angesehen werden, daſs an Mittelschulen nur solche Lehrer angestellt werden, welche die »Prüfung für Lehrer an Mittel- und höheren Mädchenschulen« abgelegt haben, wie durch Minist.-Erlaſs vom 19. Dezember 1898, vom 9. August 1899 und vom 1. März 1902 festgesetzt worden ist. Lehrerinnen, welche die Prüfung für mittlere und höhere Mädchenschulen abgelegt haben, besitzen die Berechtigung zum Unterricht auf allen Stufen der Mädchen-Mittelschule. Es muſs jedoch bemerkt werden, daſs trotz jener ministeriellen Bestimmungen zur Zeit in der Praxis in Beziehung auf die geforderte Qualifikation, soweit sie durch bestimmte Prüfungen nachgewiesen wird, noch sehr weitgehende Verschiedenheiten bestehen.

4. Gegenwärtige Gestaltung des Mittelschulwesens. Nur im allgemeinsten Umrisse kann an dieser Stelle ein Bild der gegenwärtigen Gestaltung des Mittelschulwesens gegeben werden. Da seither noch keine weiteren amtlichen Bestimmungen über die Gestaltung der Mittelschulen erschienen sind, obwohl dieselben schon vor Jahren angekündigt worden sind, und obgleich namentlich in dem Zeitraum von 1896 bis 1905 das gesamte Mittelschulwesen von innen heraus und durch die Fürsorge der Gemeinden und das rastlose Streben der Lehrerschaft einen sehr bedeutsamen Aufschwung gewonnen hat, der die Mittelschulen weit über den von den Allg. Bestimmungen von 1872 gesetzten engen Rahmen hinausgeführt hat, so muſs dennoch auf diese bestehenden grundlegenden Bestimmungen immer wieder zurückgegangen werden. Aus den Vorschriften der Allgemeinen Bestimmungen geht hervor, daſs es der Unterrichtsverwaltung fern gelegen hat, durch diese die Entwicklung des Mittelschulwesens in einseitiger Weise beeinflussen zu wollen. Es wurde gestattet, daſs je nach dem Bedürfnisse 5—9klassige Mittelschulen eingerichtet wurden, daſs nach Maſsgabe der lokalen Verhältnisse unter besonderer Berücksichtigung des Ackerbaues, Fabrikwesens, Bergbaues, Handels oder der Schiffahrt Abweichungen vom Normallehrplane vorgenommen werden, daſs nur eine fremde Sprache obligatorisch, oder daſs als zweite Fremdsprache entweder Englisch oder Latein fakultativ getrieben werde. Infolge dieser für die Ausgestaltung gestatteten freien Bewegung haben sich in der Praxis die Mittelschulen sehr verschieden gestaltet. Die einzelnen Anstalten weichen daher trotz der gemeinsamen Grundrichtung in Bezug auf Organisation, namentlich hinsichtlich der Zahl der aufsteigenden Klassen, der lehrplanmäſsigen Verteilung der Unterrichtsgegenstände, ihrer wöchentlichen Stundenzahl und der gesteckten Lehrziele, hinsichtlich der Qualifikation des Lehrpersonals und mithin auch der Gesamtleistungen nicht unbeträchtlich voneinander ab. Zunächst sind zwei Hauptarten zu unterscheiden: A. Mittelschulen, die mit Volksschulen verbunden sind, B. selbständige Mittelschulen.

Die erste Art ist in der Regel in der Weise mit der Volksschule organisch verbunden, daſs ein 3- bis 5jähriger Unterbau beiden gemeinsam ist, nach dessen Absolvierung eine Gabelung nach der Mittel- bezw. Oberstufe der Volksschule und nach den mittleren bezw. oberen Klassen der Mittelschulen stattfindet. Durch den Minist.-Erlaſs vom 21. Oktober 1903 sind derartige »mit öffentlichen Volksschulen verbundene sogenannte gehobene Abteilungen oder Klassen«, die nach dem Lehrplane der Mittelschulen arbeiten und Schulgeld erheben dürfen, ausdrücklich auch fernerhin zugelassen worden, obwohl sie rechtlich als Teile einer Volksschule zu behandeln sind. Sie sollen den Bedürfnissen kleinerer Schulgemeinden dienen. Nach der Preuſs. Schulstatistik von 1901 gab es von 456 mittleren Schulen jedoch nur 43 derartige Schulen, welche mit einer Volksschule organisch verbunden sind. Als eigentliche

Mittelschulen können sie jedoch nicht angesehen werden.

Hinsichtlich der zweiten Art, der selbständigen Mittelschule, lassen sich nach Maſsgabe der »Allgemeinen Bestimmungen« zwei Kategorien unterscheiden, nämlich 1. Mittelschulen mit 5, besser 6 aufsteigenden Klassen und nur einer fremden Sprache. 2. Mittelschulen mit mehr, also 7—9 aufsteigenden Klassen mit event. zwei fremden Sprachen, die unter günstigen Umständen beide obligatorisch sein können. Eigentliche selbständige Mittelschulen mit nur 5 aufsteigenden Klassen existieren (abgesehen von sog. »höheren Töchterschulen« in kleineren Gemeinden) kaum noch; auch die Zahl der sechsklassigen Mittelschulen ist eine verhältnismäſsig geringe. Es liegt dies in der fortdauernden, überaus erfreulichen Weiterentwicklung des Volksschulwesens begründet und ist im Interesse der Mittelschule nur mit Freuden zu begrüſsen. Es hat sich seit Erlaſs der Allgemeinen Bestimmungen fast als Regel herausgebildet, daſs die normalausgestaltete Mittelschule nicht weniger als 7 aufsteigende Klassen hat. Vollentwickelte Mittelschulen haben zur Zeit zumeist 8 aufsteigende Klassen, eine Zahl, die wohl als zweckdienlich anzusehen ist, obgleich die 9 klassige Anstalt als die vollkommenste ihrer Art bezeichnet werden muſs. Die Entwicklung der Mittelschulen ist seit der schulstatistischen Erhebung im Jahre 1896 bis zur Erhebung vom 27. Juli 1901 in sehr erheblichem Maſse vorgeschritten, wie die folgenden Angaben beweisen:

Jahr	Zahl der öffentl. mittleren Schulen	1. Knabenschulen		2. Mädchenschulen	
		Zahl der Schulen	mit Schülern	Zahl der Schulen	mit Schülerinnen
1891	344	184	37 931	92	28 702
1896	394	203	46 656	116	35 995
1901	456	217	57 082	137	47 776

Jahr	3. Gemischte Schulen				Gesamtzahl der Schulkinder
	Zahl der Schulen	mit Schulkindern			
		Knaben	Mädchen	zusammen	
1891	68	10 809	8 893	19 702	86 335
1896	75	8 231	6 348	14 579	97 230
1901	102	16 371	13 512	29 883	134 741

Auch nach 1901 ist die Entwicklung in demselben erfreulichen Maſse vorwärts gegangen, im besonderen sind verhältnismäſsig viele 8- und 9 klassige Schulen eingerichtet worden, worauf gewiſs der Umstand nicht ohne Einfluſs gewesen ist, daſs von seiten der Unterrichtsverwaltung auf die 9 klassige Anstalt als die künftige »Normal-Mittelschule« hingedeutet worden ist. Nach einer Mitteilung in der »Mittelschule« (1904 S. 426) gab es im Jahre 1904 in Preuſsen 172 eigentliche Mittelschulen im Sinne der Allgemeinen Bestimmungen. Von diesen hatten vier Mittelschulen keinen eigenen Unterbau, obwohl sie sonst völlig selbständige Anstalten sind, die also nur Schüler aufnehmen, welche die unteren Klassen (in der Regel 4 Jahre) der Volksschule durchgemacht haben müssen. Gesonderte Knabenmittelschulen waren 79 vorhanden, und zwar

		aller Knabenmittelschulen
mit 9 aufsteigenden Klassen	28	= 35,44 %
„ 8 „ „	30	= 38,00 „
„ 7 „ „	19	= 24,00 „
„ 6 „ „	2	= 2,54 „

Gesonderte Mädchenmittelschulen bestanden 77 und zwar

		aller Mädchenmittelschulen
mit 9 aufsteigenden Klassen	7	= 8,80 %
„ 8 „ „	52	= 67,66 „
„ 7 „ „	15	= 20,00 „
„ 6 „ „	3	= 3,54 „

So zeigt sich, daſs die Mittelschule mit 6 aufsteigenden Klassen, die ehedem als Normalanstalt galt, jetzt als Ausnahme anzusehen ist. Bemerkenswert ist auch die Angabe, daſs von je 100 Schülern der Knabenmittelschulen nur etwa 4—5 in höhere Knabenschulen übertreten, die vor allem den Einjährig-Freiwilligenschein erwerben wollen, um sich dadurch den Eintritt in verschiedene mittlere amtliche Laufbahnen zu erwerben. Das Schulgeld in den Mittelschulen schwankt zwischen 36 bis 66 M für einheimische Schüler, auswärtige zahlen 30—50 % mehr.

Es ist in der Sache begründet, daſs sich die verschiedenen Mittelschulen sowohl hinsichtlich der erstrebten Endziele, als auch der tatsächlich erreichten Resultate nicht unerheblich unterscheiden. Die Verschiedenheiten kommen jedoch fast nur bei den Leistungen der oberen Klassen zum Aus-

druck. Sehr viel hängt hierbei natürlich von der Ausdehnung des Schulbesuches ab, so daſs das Endziel der Schule tatsächlich erreicht wird. Immer wird sich die Mittelschule an den verständigen Sinn der Eltern zu wenden haben, damit sie ihre Kinder auch ohne gesetzlichen Zwang und ohne das Lockmittel eines formellen Berechtigungsscheines über die gesetzliche Schulpflicht hinaus — mindestens bis zum 15., bei 9klassigen Schulen event. bis zum 16. Lebensjahre — die Schule besuchen und tunlichst ihrem ganzen Kursus nach absolvieren lassen. Die seitherige Erfahrung hat in dieser Hinsicht den erfreulichen Beweis geliefert, daſs der gesunde Mittelstand im Interesse einer tüchtigen Schulbildung seiner Kinder auch unter den gegebenen Verhältnissen, also namentlich ohne die Aussicht auf den vielberufenen Einjährig-Freiwilligen-Schein verhältnismäſsige Opfer an Zeit und Geld nicht scheut.

Um einen ungefähren Einblick in die innere Gestaltung der Mittelschule zu geben, fügen wir auſser dem »Normalplane« der Allgemeinen Bestimmungen einige Stundenpläne anderer Mittelschulen bei:

1. Der Normal-Lehrplan der Allgemeinen Bestimmungen

Lehrgegenstände	Wöchentliche Stundenzahl					
	I	II	III	IV	V	VI
Religion	2	2	2	3	3	3
Deutsch, inkl. Lesen und Schreiben	4	6	8	12	12	12
Rechnen	3	3	3	5	5	5
Raumlehre	3	2	2	—	—	—
Naturbeschreibung	2	2	2	—	—	—
Physik (Chemie)	3	2	—	—	—	—
Geographie	2	2	2	2	—	—
Geschichte	2	2	2	—	—	—
Französisch	5	5	5	—	—	—
Zeichnen	2	2	2	2	—	—
Gesang	2	2	2	2	2	2
Turnen	2	2	2	2	2	2
	32	32	32	28	24	24

Eingehende statistische Nachweise über die inneren und äuſseren Verhältnisse der Mittelschulen sind enthalten in der o. a. »Denkschrift« von Schneider und Petersilie von 1893, sowie die »Schulstatistischen Erhebungen vom 27. Juli 1901«, auf welche für eingehendere Orientierung verwiesen wird. Über Organisation und Lehrplan einzelner Mittelschulen geben die unter »Literatur« aufgeführten Schriften genauere Auskunft.

5. Stellung und Bedeutung der Mittelschule. Die eigenartige Stellung der Mittelschule als eines Mittelgliedes des gesamten Schulwesens bedingt es, daſs sie ihre Existenzberechtigung auch heute noch sowohl nach oben, den höheren Lehranstalten, besonders der Realschule, bezw. auch der höheren Mädchenschule, als auch nach unten, der mehrklassigen Volksschule gegenüber, nachzuweisen und zu verteidigen hat. Es handelt sich hierbei mithin in der Hauptsache um die Frage, ob der sog. Mittelstand ein so ausgeprägtes Bedürfnis hinsichtlich der Schulbildung seiner Kinder hat, daſs es zu seiner Befriedigung einer besonderen Schule bedarf, daſs also weder die Volksschule (auch die normalausgestaltete mehrklassige), noch die vorhandenen höheren Lehranstalten dieses Bedürfnis zu befriedigen vermögen.

Es bedarf keiner eingehenden Auseinandersetzung darüber, in welchem Maſse sich in unserer Zeit die Anforderungen an die Schulbildung auch derjenigen Lebenskreise gesteigert haben, welche als selbständige Handwerksmeister, Werkmeister in Fabriken, kleinere Kauf- und Geschäftsleute, Mittelbeamte der Gemeindeverwaltung und gröſserer industrieller Unternehmungen, Buchhalter und dergl. den sog. Mittelstand bilden. Es herrscht darüber allgemeine Übereinstimmung, daſs dem daraus erwachsenden Bedürfnis hinsichtlich der Schulbildung der Kinder des Mittelstandes tunlichst Rechnung getragen werden muſs. Auch darin kann auf weitgehende Zusammenstimmung gerechnet werden, daſs dies Bildungsbedürfnis des Mittelstandes im wesentlichen auf eine gesteigerte Volksschulbildung hinausläuft und nicht in einem der höheren Lehranstalten angeschlossenen oder nachgeahmten Lehrgange seine Befriedigung zu finden vermag. »Die Mittlere Knabenschule erteilt das Zeugnis zum einjährig-freiwilligen Militärdienst nicht; sie bildet ihre Zöglinge vor zum Eintritt in gröſsere Geschäfte und industrielle Werke, ferner für den mittleren Postdienst, für den Betrieb eines besseren Handwerks und des Kunsthandwerks. Voraussetzung ist, daſs die Schüler die ganze Anstalt mit Erfolg durchlaufen und nicht

2. Stundenverteilungspläne der Knaben-Mittelschulen zu

Lehrgegenstände	Stettin I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
Religion	2	2	2	2	3	3	3	3	3
Deutsch	5	5	4	5	5	6	8	8	10
Rechnen inkl. Algebra	3	3	3	3	3	5	5	5	5
Raumlehre	2	2	2	2	2	—	—	—	—
Naturbeschreibung	—	1	1	2	2	2	—	—	—
Physik (Chemie)	3	2	2	—	—	—	—	—	—
Geographie	2	2	2	2	2	2	2	—	—
Geschichte	2	2	2	2	2	2	—	—	—
Französisch	4	4	4	5	5	—	—	—	—
Englisch	4	4	4	—	—	—	—	—	—
Schreiben	—	—	—	2	2	2	3	3	—
Zeichnen	2	2	2	3	2	2	2	—	—
Gesang	1	1	2	2	2	2	2	1	1
Turnen	2	2	2	2	2	2	2	1	1
	32	32	32	32	32	28	27	21	20

Lehrgegenstände	Altona I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
Religion	2	2	2	2	3	3	3	3	3
Deutsch	4	5	6	6	7	9	13	12	12
Rechnen inkl. Algebra	4	4	3	3	4	5	6	5	5
Raumlehre	2	2	1	2	—	—	—	—	—
Naturbeschreibung	1	2	2	1	2	2	—	—	—
Physik (Chemie)	4	2	2	—	—	—	—	—	—
Geographie	2	2	2	2	2	2	—	—	—
Geschichte	2	2	2	2	2	—	—	—	—
Französisch	5	5	4	4	—	—	—	—	—
Englisch	3	3	4	4	6	5	—	—	—
Schreiben	—	1	1	2	2	3	3	2	—
Zeichnen	2	2	2	2	2	—	—	—	—
Gesang	1	1	2	2	2	2	2	1	1
Turnen	2	2	2	2	2	2	2	1	1
	34	34	34	32	32	30	26	22	22

Lehrgegenstände	Frankfurt a/M. I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2
Deutsch	4	4	4	4	6	8	10	12
Rechnen inkl. Algebra	4	4	4	4	4	4	4	4
Raumlehre	2	2	2	2	—	—	—	—
Naturbeschreibung	2	2	2	2	—	—	—	—
Physik (Chemie)	2	2	2	—	—	—	—	—
Geographie	2	2	2	2	2	2	—	—
Geschichte	2	2	2	2	—	—	—	—
Französisch	6	6	5	6	6	—	—	—
Englisch	—	—	—	—	—	—	—	—
Schreiben	1	1	1	2	4	4	3	—
Zeichnen	3	3	2	2	2	2	1	—
Gesang	—	—	2	2	2	2	—	—
Turnen	2	2	2	2	2	2	2	2
	32	32	32	32	30	26	22	20

3. Stundenverteilungspläne der Mädchen-Mittelschulen zu

Lehrgegenstände	Stettin I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Religion	2	2	2	2	3	3	3	3
Deutsch	6	6	6	6	7	8	10	13
Rechnen	2	2	3	3	4	4	4	4
Naturbeschreibung	2	2	2	2	—	—	—	—
Naturlehre	2	2	—	—	—	—	—	—
Geographie	2	2	2	2	2	2	—	—
Geschichte	2	2	2	2	—	—	—	—
Französisch	4	4	4	4	4	—	—	—
Englisch	—	—	—	—	—	—	—	—
Schreiben	—	—	2	2	2	3	3	—
Zeichnen	2	2	2	2	2	—	—	—
Gesang	2	2	2	2	2	2	—	—
Turnen	2	2	2	2	2	2	2	2
Handarbeit	4	4	3	3	4	4	4	—
	32	32	32	32	32	28	26	22

Lehrgegenstände	Halle I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Religion	3	3	3	3	3	3	3	3
Deutsch	6	6	6	6	7	8	10	13
Rechnen	2	2	3	3	3	4	4	4
Naturbeschreibung	1	1	2	2	—	—	—	—
Naturlehre	3	3	—	—	—	—	—	—
Geographie	2	2	2	2	2	2	—	—
Geschichte	2	2	2	2	—	—	—	—
Französisch	5	5	4	4	5	—	—	—
Englisch	—	—	—	—	—	—	—	—
Schreiben	—	—	2	2	2	3	3	—
Zeichnen	2	2	2	2	2	—	—	—
Gesang	2	2	2	2	2	2	—	—
Turnen	2	2	2	2	2	2	2	2
Handarbeit	2	2	2	2	2	2	2	—
	32	32	32	32	30	26	24	22

Lehrgegenstände	Elberfeld I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
Religion	2	2	2	3	3	3	3	3	3
Deutsch	4	4	5	5	5	5	7	8	9
Rechnen	3	3	3	3	3	3	4	4	4
Naturbeschreibung	—	1	2	2	2	2	—	—	—
Naturlehre	3	2	1	—	—	—	—	—	—
Geographie	2	2	2	2	2	1	1	—	—
Geschichte	2	2	2	2	2	—	—	—	—
Französisch	5	5	5	5	5	5	—	—	—
Englisch	2	2	2	—	—	—	—	—	—
Schreiben	—	—	—	—	1	2	3	2	—
Zeichnen	2	2	2	2	2	2	—	—	—
Gesang	2	2	2	2	1½	1½	1½	1½	1
Turnen	2	2	2	2	2	2	1	1	1
Handarbeit	3	3	2	2	2	2	2	1½	—
	32	32	32	30	30	28	22	21	18

schon bei Erreichung des 14. Lebensjahres austreten. Ihrem Namen entsprechend steht die Mittelschule zwischen der Volksschule und der höheren Schule. Sie geht über die Ziele der Volksschule hinaus durch den fremdsprachlichen, mathematischen und physikalischen Unterricht; hinter der lateinlosen höheren Schule bleibt sie im Französischen um ein Jahr zurück, und das Englische ist nicht Pflichtfach. Als Ersatz dafür lehrt sie Buchführung, Stenographie und kaufmännisches Rechnen. Wegen ihres geringen Schulgeldsatzes ist die Mittelschule bestimmt, den begabten und fleifsigen Schülern des Mittelstandes eine gediegene Vorbereitung für den Kaufmannsstand und das bessere Handwerk zu bieten.« (Dr. Kehr im Programm der Mittleren Knabenschule zu Köln 1905.) Nun wird aber trotzdem und entgegen den historisch gegebenen Verhältnissen vielfach und mit Nachdruck die Existenzberechtigung einer mittleren Schulgattung neben der eigentlichen, im besonderen der mehrklassigen Volksschule bestritten. Man fordert eine organisatorisch und unterrichtlich soweit entwickelte mehrklassige Volksschule, dafs durch sie jenem Bildungsbedürfnisse des Mittelstandes voll genügt werden kann, und verweist weitergehende Ansprüche auf die höheren Lehranstalten, im besonderen auf die Realschule.

Zur Begründung dieser Stellungnahme gegen die Mittelschule macht man zunächst im Hinblick auf die mehrklassige Volksschule, wie wir an dieser Stelle jedoch nur zusammenfassend und übersichtlich berichten können, etwa folgendes geltend: Die Mittelschule hat neben der gut eingerichteten mehrklassigen Volksschule weder innere noch äufsere, weder pädagogische noch soziale und wirtschaftliche Existenzberechtigung; ihre Einrichtung und Unterhaltung entspricht keinem allgemeinen Interesse der Volksbildung. Sie kann keine wesentlich höheren und wertvollereren Unterrichtsergebnisse erzielen als die mehrklassige Volksschule; weder für die allgemeine Geistesbildung noch für das praktische Leben kann sie greifbare Vorteile schaffen. Sie hält vielmehr die weitere Entwicklung und Ausgestaltung des eigentlichen Volksschulwesens auf, und da sie sich in erster Linie an die Eitelkeit der Eltern wendet, trägt sie dazu bei, die soziale Kluft zwischen den unteren und mittleren Bevölkerungsschichten zu erweitern und die ohnehin schon bestehenden Gegensätze zu verschärfen; die Volksschulen werden durch die Mittelschule zu blofsen Armenschulen herabgedrückt, und ihre Wertschätzung wird durch sie untergraben, indem innerhalb der niederen Schulen eine neue Art von Standesschulen geschaffen wird. Überdies vermehrt die Mittelschule die allgemeine Steuerlast und legt dem wirtschaftlich ohnehin hart ringenden Mittelstande besondere pekuniäre Opfer auf, welche er mangels einer ausreichenden Volksschule für die Bildung seiner Kinder bringen mufs. —

Ferner wird im Hinblick auf die Realschule gegen die Mittelschule geltend gemacht: Die vollentwickelte Mittelschule erfordert dieselbe Schulzeit, wie die Realschule, nämlich die Ausdehnung des Schulbesuchs bis mindestens zum vollendeten 15. Lebensjahre. Sie stellt im allgemeinen in unterrichtlicher Hinsicht zwar in mancher Beziehung andersartige, aber doch gleich hohe und gleich schwierige Anforderungen an die Leistungsfähigkeit und an den häuslichen Fleifs der Schüler wie die Realschule. Dennoch aber fehlt ihr das nur den höheren Lehranstalten vorbehaltene Recht, auf Grund der in ihr erworbenen Ausbildung irgend welche formale Berechtigungen, wie vor allem für den Einjährig-Freiwilligendienst, zu verleihen. Sie entbehrt ferner für diejenigen Schüler, welche nach Absolvierung der obersten Klasse etwa noch weitergehende Bildungsbedürfnisse haben und sie gegebenenfalls in pekuniärer Hinsicht auch befriedigen könnten, des unmittelbaren Anschlusses an die höheren Lehranstalten, im besonderen an die für das höhere Erwerbsleben so wichtige Oberrealschule. Sie schädige durch Entziehung guter Schülerelemente sowohl die finanzielle Unterhaltung als auch die unterrichtliche Leistungsfähigkeit der Realschule, die doch besonders geeignet und dazu bestimmt ist, dem mittleren Bürgerstande eine höhere, nicht notwendig auf wissenschaftliche, sondern vorwiegend auf praktische Zwecke gerichtete Ausbildung zu verschaffen. —

Es bedürfen diese Ansichten um so mehr sorgfältiger Beachtung, als sie nicht allein von berufener Seite vertreten werden, sondern auch in einigen Grofsstädten, wie z. B. Berlin, Hamburg u. a. praktische Gestalt gewonnen haben.

Allerdings steht dem nicht allein der weit überwiegende Teil des öffentlichen, im besonderen städtischen Schulwesens in Preufsen und den übrigen deutschen Staaten*) entschieden gegenüber, und die Richtung, welche in konstanter Entwicklung das mittlere Schulwesen in Preufsen, entsprechend den tatsächlichen Bedürfnissen von innen heraus und zumeist ohne besondere staatliche Unterstützung genommen hat, weist ebenfalls auf andere Bahnen. Die preufsische Schulstatistik der letzten zehn Jahre, deren für die vorliegende Frage bezeichnendsten Ergebnisse oben bereits mitgeteilt worden sind, weist einen grofsen Aufschwung des Mittelschulwesens, im besonderen eine auffallende Vermehrung gerade der vollentwickelten 8- und 9 klassigen Knaben- und Mädchenmittelschulen auf. Nicht auf Aufhebung der Mittelschulen drängt mithin die Entwicklung des niederen Schulwesens hin, sondern vielmehr auf deren Erhaltung und Kräftigung, Vermehrung und Ausgestaltung in der historisch gegebenen Richtung hin.

*) Hinsichtlich des Auslandes sei nur auf die französischen »Höheren Volksschulen« (»écoles primaires superieures«) hingewiesen. (Vergl. Richter, Das französische Volksschulwesen Halle a. S. 1891. Seite 61 ff.)

»Sie sind segensreiche Einrichtungen, an denen man ohne Not nicht rütteln darf.« (Kultusminister von Goſsler 1888 im Abgeordnetenhause.)

Entscheidende Erwägungen und sorgfältige Erörterungen werden sich (ganz abgesehen von den schwer ins Gewicht fallenden finanziellen und wirtschaftlichen Rücksichten) nicht bloſs auf die soziale Seite dieser Frage, sondern zunächst darauf zu richten haben, ob es vom rein schultechnischen und pädagogischen Standpunkte aus zweckmäſsig und überhaupt durchführbar erscheint, die mehrklassige Volksschule so zu organisieren und in ihrer Leistungsfähigkeit soweit emporzuheben, daſs sie den oben angedeuteten weitergehenden Anforderungen an die Bildung der breiten Schichten des mittleren Bürgerstandes zu genügen vermag, mit anderen Worten, daſs sie den Anforderungen und Leistungen einer normaleingerichteten Mittelschule voll entspricht. Wiederholt ist in gesetzlichen und behördlichen Bestimmungen und in einer reichen Literatur von sachkundigen, im unmittelbaren Schulleben stehenden Schulmännern diese Frage verneinend beantwortet und an der Hand der tatsächlichen Erfahrung nachgewiesen worden, daſs eine derartige allgemeine Steigerung der Volksschulbildung schlechterdings nicht durchführbar erscheint. Es liegt in verschiedenen Umständen begründet, daſs die Mittelschule in der Regel in der gleichen oder doch verhältnismäſsig wenig längeren als der gesetzlichen Schulzeit erheblich weitergehende Ziele als die mehrklassige Volksschule zu erreichen vermag und tatsächlich auch erreicht. Zunächst ist die Mittelschule berechtigt, Schulgeld zu fordern, infolgedessen ihr nur Kinder zugeführt werden, die nach Lage ihrer häuslichen Verhältnisse die Gewähr für ungestörten, regelmäſsigen Schulbesuch geben und die Mittel zur Anschaffung eigener Schulbücher und Zeit für häusliche Wiederholungen und Übungen haben. Dazu kommt die geringere Schülerzahl der einzelnen Klassen, die gröſsere Zahl der wöchentlichen Lehrstunden und die weitergehende Qualifikation des Lehrerpersonals, — günstigere Verhältnisse, die sich für die Volksschule wohl erstreben, nicht aber regelmäſsig und mit Sicherheit schaffen lassen. Von Wichtigkeit ist auch das Verhältnis des Elternhauses zur Schule und die allgemeine Qualität des Schülermaterials. Daſs hierbei keineswegs an eine durchschnittlich bessere intellektuelle Veranlagung gedacht ist, auch nicht im entferntesten einer verwerflichen Geringschätzung der niederen Gesellschaftskreise unseres Volkes Ausdruck gegeben werden soll, braucht wohl kaum besonders bemerkt zu werden. Jeder Schulmann kennt aber aus Erfahrung den wesentlichen Einfluſs, welchen die genannten, zum Teil rein äuſseren Umstände und im besonderen die gleichmäſsig geordneten häuslichen Verhältnisse, die sorgfältige und allgemeinere Unterstützung der Schule durch das Elternhaus und die damit gegebene günstigere Arbeitsbasis auf die ganze Schularbeit, die Leistungen der einzelnen Klassen und damit die unterrichtlichen und auch erziehlichen Gesamterfolge zu üben vermögen. Man mag es beklagen müssen, daſs jenes Ideal einer gesteigerten allgemeinen Volksschulbildung wohl gewünscht und erstrebt, wegen unüberwindlicher, zum guten Teile in den sozialen Verhältnissen eines erheblichen Teiles der Volksschuljugend begründeten Hindernisse aber in absehbarer Zeit wohl kaum erreicht werden kann. Dennoch bleibt andrerseits aber auch das höchst beachtenswert, was der Kultusminister von Goſsler in folgender Weise zum Ausdruck gebracht hat (vergl. Schneider und von Bremen, das preuſsische Volksschulwesen I, S. 393ff.): »Wenn schon für das Staatsleben im allgemeinen der Satz gilt, daſs das Ziehen des richtigen Durchschnittes allzeit Aufgabe einer guten Verwaltung und Gesetzgebung ist, und daſs das allmähliche Erhöhen des Durchschnittes das Zeichen einer gesunden Entwicklung ist, so findet diese Regel sicherlich im Unterrichtswesen ihre berechtigte Anwendung. Täuschen mich nicht meine Wahrnehmungen, so laufen wir einigermaſsen Gefahr, dadurch den Durchschnitt künstlich zu erhöhen und den Zusammenhang in den unteren sozialen Schichten zu lockern, daſs die begabteren Schüler rascher der oberen Grenze zugeführt werden, während die minderbegabten oder durch ungünstige Verhältnisse gehinderten Kinder zurückbleiben. Vom menschlichen Standpunkte erscheint ein solches Verfahren erklärlich, vom pädagogischen ein Irrtum, vom poli-

tischen und sozialen ein Fehler — in der weiteren Ausdehnung ein Unglück.« Mit zuversichtlichem Nachdruck wird daher auch von den Vertretern und Freunden der Mittelschule, unbeschadet ihres vollen und uneingeschränkten Interesses für die dauernde Hebung und Förderung auch des Volksschulwesens, darauf hingewiesen, dafs sich erfahrungsgemäfs auch in solchen Gemeinwesen, wo der Volksschule nachweislich rege Fürsorge zu teil wird, die Mittelschule im gesamten niederen Schulorganismus einen durchaus gesicherten Platz errungen hat und ihn auch mühelos bewahrt. Sie erweist sich, selbst wenn von der vollkommensten Form, der 9klassigen Mittelschule, abgesehen wird, in der Regel leistungsfähiger als die gut organisierte Volksschule und geniefst dauernd das Vertrauen der beteiligten Lebenskreise. Sie ist für den wirtschaftlich ernst ringenden und vorwärtsstrebenden Mittelstand ein unabweisbares Bedürfnis und wird von ihm hochgeschätzt. Auch von den Vertretern des »höheren Geschäftslebens« werden die Zöglinge der Mittelschulen um ihrer zweckentsprechenden Ausbildung willen nachweislich bevorzugt, wobei offenbar lediglich praktische Erwägungen, nicht aber etwa die Rücksicht darauf mafsgeblich ist, ob die Eltern aus sachlichem Bedürfnis oder »aus Eitelkeit« ihre Kinder nicht der Volksschule, sondern der Mittelschule zugewiesen hatten. Wenn ferner tatsächlich das Bestehen von Mittelschulen dazu beiträgt, dafs »bessere« Schülerelemente der Volksschule, die sie besuchen würden und müfsten, wenn ihnen die Mittelschule nicht zur Verfügung stände, entzogen werden, so mufs diesem Einwurfe entgegen gehalten werden, dafs es doch wohl als eine unberechtigte Mafsnahme erscheinen müfste, gerade diesen »besseren« Elementen lediglich um eines Prinzips und um anderer, vielleicht weniger schätzenswerten Schülerkreise willen eine Bildungsangelegenheit zu versagen, die von ihnen erstrebt und geschätzt wird, zumal die Eltern in berechtigter und erfreulicher Fürsorge für die Zukunft ihrer Kinder meist vor verhältnismäfsig beträchtlichen persönlichen und pekuniären Opfern nicht zurückscheuen. Ferner ist es keineswegs ohne weiteres durch die Errichtung und Unterhaltung der Mittelschule neben der mehrklassigen Volksschule bedingt, wenn der letzteren nicht die ihr zweifellos gebührende Sorgfalt gewidmet werden sollte. Denn nach den tatsächlichen Erfahrungen und auf Grund der statistischen Nachweise kann es als erwiesen gelten, dafs die Mittelschule den Gemeinden entweder überhaupt keine höheren oder doch nur unwesentlich höhere finanzielle Opfer auferlegt als die mehrklassige Volksschule. Eine ausgleichende kommunale Finanzverwaltung mufs es mithin sogar als berechtigt anerkennen, selbst wenn für den Schüler der Mittelschule durchschnittlich mehr aufgewendet wird als für den Volksschüler, sofern nämlich in Erwägung gezogen wird, dafs die ersteren in der Regel den steuerkräftigeren Bevölkerungskreisen entstammen, ein Gesichtspunkt der natürlich hinsichtlich der höheren Lehranstalten und im besonderen auch hinsichtlich der hier in Frage kommenden Realschulen erst recht zutrifft.

Nun ist der weitere Einwand erhoben worden: Wenn einer Anzahl Schülern des Mittelstandes der in der mehrklassigen Volksschule gebotene Unterricht nicht genügt, dann mögen sie die Realschule besuchen. Dann können sie in 9 Schuljahren, also vom 6. bis 15. Lebensjahre ebenfalls zu einem gewissen Abschlusse ihrer Schulbildung gelangen und gleichzeitig den Berechtigungsschein für den Einjährig-Freiwilligendienst erwerben. Es ist bekannt, dafs gerade von der Realschule behauptet wird, dafs sie ganz besonders den Interessen des Mittelstandes diene und eine Mittelschule neben der mehrklassigen Volksschule überflüssig mache. Es ist nicht zu leugnen, dafs vieles, was in der vorliegenden Richtung für die Realschule geltend gemacht wird, Berechtigung hat und sehr bestechend wirken mufs, namentlich wenn man nur von allgemeinen theoretischen Erwägungen ausgeht und besonders auch die vielberufene Berechtigungsfrage in Betracht zieht. Die Realschule besteht mit den 3 Vorschulklassen aus 9 Jahreskursen. Tritt der Schüler mit dem 6. Jahre ein, so kann er mithin die ganze Schule bis zum vollendeten 15. Jahre absolviert haben. Sicherlich gibt 6 + 9 als Summe die Zahl 15; doch in recht vielen Fällen erinnert die praktische Erfahrung daran, dafs auch mancherlei Umstände hemmender Art in Betracht ge-

zogen sein wollen. Welches im Einzelfalle auch der Hinderungsgrund für einen regelmäfsigen Fortschritt sein mag, so ist dies zweifellos Tatsache, wie die statistischen Zusammenstellungen der einzelnen Lehranstalten und die bezüglichen Publikationen der Unterrichtsverwaltung beweisen, dafs ein verhältnismäfsig hoher Prozentsatz der Schüler der Realschule die Klassen nicht glatt durchläuft und infolgedessen das Endziel der Schule erst nach vollendetem 16., also im 17. Lebensjahre erreicht und damit erst zu einem relativen Abschlufs seiner Bildung und zum Berechtigungsscheine gelangen kann. Wenn nun aber trotzdem darauf hingewiesen wird, dafs doch immerhin eine beträchtliche Anzahl der Abiturienten der Realschule in früherem Alter (etwa mit $15^1/_2$ Jahren) zum Ziele gelangt, so mufs immer beachtet werden, dafs dies nur die besten und talentvollsten Schüler sind, welche alle Hindernisse überwunden haben, während fast $^3/_4$ der Schüler die Anstalt verlassen, ohne deren Endziel erreicht zu haben. Wollten diese auch das Ziel erreichen und eine »abgebrochene Bildung« vermeiden, so müfsten sie bis zum Alter von 17 oder gar 18 Jahren die Schule besuchen. Allerdings mufs zugegeben werden, dafs die Bedenken wegen der längeren Schulzeit auch für die als Normalanstalt erstrebte und vielfach schon bestehende 9klassige Mittelschule zutreffen, und dafs höchstens die 8 klassige Mittelschule diesem Übelstande durch Verringerung der Lehrziele zu begegnen vermöchte. Doch möge dabei im Auge behalten werden, dafs die ausgestaltete 9klassige Mittelschule diesem Bedenken durch zweckmäfsigere, die Anforderungen nicht überspannende Auswahl und Verteilung des zu begegnen strebt, und es gewifs auch mehr vermag, als die durch Rücksicht auf den Anschlufs an die Oberrealschule mehr oder weniger gebundene Realschule. Für die Mittelschule wird es mit Nachdruck als charakteristische Eigentümlichkeit gefordert, dafs sie unbeschadet ihrer allgemeinen Bildungsaufgabe in erster Linie die Bedürfnisse des Mittelstandes berücksichtigen soll. »Sie will«, so heifst es in einem städtischen Verwaltungsberichte, »die Bedürfnisse des gewerblichen Lebens und des Mittelstandes in gröfserem Umfange berücksichtigen, als dies in den höheren Lehranstalten regelmäfsig der Fall sein kann. Diesem Zwecke entsprechend ist auf die Unterrichtsstoffe des Rechnens, der deutschen Sprache, des Zeichnens im Lehrplane besonderer Wert gelegt.« Ebenso werden Physik und Chemie, die in der Realschule erst in der 2. Klasse auftreten, in vollausgestalteten 9 klassigen Mittelschulen in der Regel viel eingehender betrieben, so dafs mithin die Vertreter der Mittelschule mit Recht betonen können, dafs diese in den für das gewerbliche Leben wichtigsten Fächern mehr bieten als die Realschule. Dazu mufs auch zugegeben werden, dafs auch in den fremden Sprachen die Realschule keineswegs eine abschliefsende Bildung zu geben vermag, ganz abgesehen davon, dafs die ausgedehntere Kenntnis der beiden neueren Sprachen Französisch und Englisch für die Glieder des Mittelstandes nicht allgemein so hoch zu werten ist, wie es durch die Realschule geschieht und aus dem angegebenen Grunde auch geschehen mufs. So ergibt sich, dafs eine für den Mittelstand geeignete, abgeschlossene Bildung durch die Mittelschule wohl besser gewährleistet wird als durch die Realschule, und selbst wenn, wie es ja unvermeidlich immer geschehen wird, ein Schüler aus der 2. Klasse der Mittelschule abgeht, kommt er einem relativen Abschlusse näher als in gleichem Falle bei der Realschule.

Es folgt daraus, dafs die Realschule nicht diejenige Schulanstalt ist, welche — unbeschadet ihrer voll anzuerkennenden Bedeutung für »das höhere Geschäftsleben« — den Interessen derjenigen Bevölkerungskreise zu dienen vermag, welche den wesentlichen Bestand der bestehenden Mittelschulen, also den eigentlichen »Mittelstand« ausmachen. Für mindestens drei Viertel und damit für den Kern des Mittelstandes spannt sie ihre Forderungen zu hoch. Sie fordert im allgemeinen eine zu lange Schulzeit, um mit einiger Sicherheit zu einem relativen Abschlusse führen zu können und die äufseren Vorteile der mit der Absolvierung verknüpften Berechtigungen erlangen zu lassen. Sie fordert fernerhin auch ein zu hohes Schulgeld, ganz abgesehen von dem sonstigen Aufwand an Büchern u. dgl. Auch darf wohl der Umstand nicht aufser Betracht gelassen werden, dafs durch die Einführung der 2 jährigen

Dienstzeit der Berechtigungsschein für den einjährigfreiwilligen Dienst, wenigstens soweit der mittlere Bürgerstand in Betracht kommt, nicht unerheblich an praktischer Bedeutung verloren hat.

Wenn wir zum Schlufs auf Grund der vorstehenden Darlegungen in Kürze das hervorheben, was der Mittelschule gegenwärtig fehlt, und was sie demgemäfs zu erstreben hat, so richtet es sich auf folgendes:

1. Es fehlen der Mittelschule feste, den Anforderungen der Gegenwart entsprechende Bestimmungen über Organisation, Lehrziele, Klassenzahl, Qualifikation des Lehrpersonals und über Berechtigungen. Als Normalanstalt wird die 9stufige Mittelschule erstrebt, doch so, dafs auch 8- und eventl. 7 klassige Mittelschulen bei geordnetem Anschlufs an den Normalplan als selbständige Mittelschulen anerkannt werden können. Es wird ferner gefordert, dafs der vollentwickelten Mittelschule das Recht verliehen wird, den Einjährig-Freiwilligenschein auszustellen und damit alle die Berechtigungen zu verleihen, welche mit dem Besitz dieses Zeugnisses verknüpft sind: Eintritt in die mittleren Beamtenlaufbahnen, Besuch mittlerer Fachschulen und Befreiung vom Besuch der Fortbildungsschule.

2. Es fehlt für die Lehrkräfte der Mittelschule eine gesetzliche Regelung der Besoldungsverhältnisse, ein Mangel, der von den Beteiligten mit Recht sehr bitter empfunden wird.

Literatur: I. Allgemeine Schriften. Schneider u. von Bremen, Das Preufsische Volksschulwesen. Berlin 1888. — Schneider, Volksschulwesen und Lehrerbildung in Preufsen. Ebenda 1875. — Die Gesetzgebung auf dem Gebiete des Unterrichtswesens in Preufsen. Vom Jahre 1817—1863. — Aktenstücke mit Erläuterungen. Ebenda 1869. — Schneider u. Petersilie, Die Volks- und die Mittelschulen sowie die sonstigen niederen Schulen im preufsischen Staate im Jahre 1891. Denkschrift im Auftrage des Ministers der geistl., Unt.- und Mediz.-Angelegenheiten herausgegeben. Ebenda 1893. — Fr. Otto, Der deutsche Bürgerstand und die deutsche Bürgerschule. Eine kulturhistorische Erörterung. Leipzig 1871. — Jul. Baumann, Volksschulen, höhere Schulen und Universitäten. Göttingen 1893. — Kuntzemüller, Die Lösung der Schulfrage, den nationalen, sozialen, wirtschaftlichen und pädagogischen Forderungen entsprechend. Dessau-Leipzig 1895. — Max Wundtke, Die Schule der Zukunft. Zur Kritik und Neubildung unserer Schulorganisation. Berlin 1895. — Pietzker u. Treutlein, Der Zudrang zu den gelehrten Berufsarten, seine Ursachen und etwaigen Heilmittel. Zwei preisgekrönte Arbeiten. Braunschweig 1889. — Holzmüller, Errichtet lateinlose Schulen. (Deutsche Zeit- und Streitfragen, herausgeg. von F. v. Holtzendorff. Neue Folge. I. Hamburg 1886.) — Mager, Die deutsche Bürgerschule. Neu herausgeg. von Eberhardt. Langensalza. Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1889. — Schurig, Die deutsche Bürgerschule nach ihrem Wesen und Werden. Gotha 1872. — Aug. Vogel, Die Mittelschule und die 2jährig-freiwillige Dienstzeit. Eisenach 1881. — Windhorn, Der Mittelstand und die Mittelschule oder: wodurch kann unser Mittelstand und namentlich der Handwerkerstand wieder gehoben werden? Welches ist der nächste Hebel, und wo ist derselbe anzusetzen? Barmen 1853. — Bartholomäus, Die Mittelschule und das Leben. (Aus: Schriften des Liberalen Schulvereins Rheinlands und Westfalens.) Bonn 1885. — A. Vogel, Mittelschul-Pädagogik, Grundlinien einer Erziehungs- und Unterrichtslehre für Mittel- und Realschulen. Gütersloh 1893. — Dr. Sachse, Mittelstandspolitik in der Schule (Preufs. Jahrb. Bd. 115, S. 33—53). — Fr. Kretzschmar, Politische Pädagogik für Preufsen. Leipzig 1904. I. Bd., III. Teil »Mittelschulen«. — W. Alexis, Das Unterrichtswesen im Deutschen Reich aus Anlafs der Weltausstellung in St. Louis. Berlin 1904. — H. Müller, Geschichte der Frankfurter Mittelschulen. Verlag des Frankfurter Intelligenzblattes. — Rein, Pädagogik in systematischer Darstellung. I. Bd.: Die Lehre vom Bildungswesen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1902. — G. Rothany, Die österreichische Bürgerschule. Ein historischer Rückblick. Österreichische Bürgerschulzeitung 1900.

II. Verhältnis der Mittelschule zu anderen Lehranstalten. Schwensfeier, Drei Schulkategorien. Ein Beitrag zur zeitgemäfsen Organisation und gesetzlichen Regelung des preufs. mittleren Schulwesens in Rücksicht auf die geschichtliche Entwicklung derselben. Berlin 1892. — Mischke, Die Stellung der Mittelschule und höheren Mädchenschule im Gesamtorganismus unseres Schulwesens und ihre zweckentsprechende Einrichtung. Halle a. S. 1892. — Kaufmann, Die Mittelschule im Anschlufs an die Volksschule und als Unterbau höherer Bildung. (In: Schweizerischer Lehrertag in Luzern 1890. Bericht über die XVI. Versammlung und die Verhandlungen des Schweiz. Lehrervereins den 28., 29. u. 30. Sept.) Luzern 1891. — Bartholomäus, Die Mittelschule in ihrem Verhältnis zur Volksschule und zu den höheren Lehranstalten. Gotha 1887. Pädagog. Zeit- und Streitfragen. Heft 1. — Grefsler, Die Mittelschulfrage vom theoretischen und praktischen Standpunkte. Pädagog. Tagesfragen Nr. 1. Hilchenbach 1890. — H. Umhöfer, Zur Mittelschulfrage. Halle 1891. — Schröer, Die allgemeine Volksschule als Grundbedingung zur endgültigen Lösung der Schulreform-Frage. Erfurt u. Leipzig 1891. — A. Wehrhahn, Die Höhere Bürgerschule und ihre Bedeutung für die zu erstrebende Reform des höheren Schulwesens. Hannover-Linden

1890. — Scheibert, Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule. Berlin 1848. — J. W. Schubert, Das höhere Bürgerschulwesen. Elbing 1848. — J. C. Hahn, Die Bürgerschule nach ihrem jetzigen Bedürfnis und im Verhältnis zum Real- und reinen Gymnasium betrachtet. Greifswald 1848. — Petzold, Welches sind die charakteristischen Merkmale der Real- oder höheren Bürgerschulen? Progr. von Neifse 1840. — Thadey, Die höhere Bürgerschule mit besonderer Berücksichtigung von Schleswig-Holstein. Schleswig 1830. — C. J. Köhler, Über die höhere Bürgerschule. Progr. Culm 1843. — Chum, Die Real- oder höhere Bürgerschule und die Volkswirtschaft. Progr. Wiesbaden 1863. — Ludwig, Die städtische Realschule im Verhältnis zu den übrigen städtischen Unterrichtsanstalten. Strafsburg 1872. — Wilh. Krumme, Die eigentliche höhere Bürgerschule. Barmen 1873. — Köttgen, Die berechtigte höhere Bürgerschule. Schwelm 1862. — A. Matthias, Die Bedeutung der höheren Bürgerschule für unsere Volksbildung und für unser höheres Schulwesen. Soziale Zeitfragen. Neue Folge. Heft 25. Minden i. W. 1888. — Viereck, Die höhere Bürgerschule, ihr Wesen und ihre gegenwärtige Lage. Braunschweig 1890/91. — G. Fröhlich, Die Mittelschule im organischen Anschlufs an die Volksschule und die gehobene Stadtschule oder deutsche Bürgerschule. 2. Aufl. Dresden 1888. — A. Vogel, Die Mittelschule als Bildungsanstalt für den mittleren Bürgerstand. (Mit Rücksicht auf die neue Schulreform.) Erwägungen und Vorschläge zur Förderung des Mittelschulwesens. Gütersloh 1891. — P. Richter, Das Mittelschulwesen in Frankreich. (In: Die Mittelschule u. höhere Mädchenschule, VIII. Jahrg.) Halle 1893. — Ders., Das französische Volksschulwesen. Auf Grund der gesetzlichen Bestimmungen und der behördlichen Anordnungen mit besonderer Berücksichtigung der inneren Einrichtung dargestellt. Halle a. S. 1891. — Idel, Schulreform und Rektoratschulen. Wermelskirchen 1900. — Ders., Die neueste Schulreform und die Rektoratschulen. 1902. — Wehrhahn, Bericht über Mittelschulen und Volksschulen der Residenzstadt Hannover. 1904. (Auszüglich in »Mittelschule« 1904.) — Stimmen zu dem Gutachten des Herrn Dr. Wehrhahn in Hannover über Mittelschulen. (Mittelschule 1904 u. 1905.) — Götze, Die Organisation und der Lehrplan der 9stufigen Knaben-Mittelschule (Mittelschule 1903). — Stephan, Wie sind 9stufige Mittelschulen nach den Forderungen unserer Zeit einzureihen? (Mittelschule 1902.) — R. Kunze, Die Bedeutung und Notwendigkeit der Mittelschulen als Bildungsfaktor für den Mittelstand. (Mittelschule 1905.) — Brüggemann u. Groppler, Volks- und Fortbildungs-Schulreform in Frankreich im Jahre 1900. Berlin 1902. — Amelungk, Die Mädchen-Mittelschule in Kassel. Festschrift zum 50jährigen Bestehen. Ebenda 1905. — Pünjer, Ein Gang durch Pariser Schulen. Hannover 1900. — J. Kehr, Zweck und Einrichtung der Mittleren Knabenschule. (Progr. der Mittl. Knabenschule II zu Cöln 1905.)

III. Innere Gestaltung der Mittelschule, Organisation, Lehrplan u. dergl. Senckpiehl, Die deutsche Mittelschule und die sechsklassige Stadtschule für Knaben und Mädchen. Nach Zweck und Ziel Organisation, Einrichtung und Ausstattung mit einem vollständig ausgeführten Lehrplane auf Grund der Allg. Best. vom 15. Okt. 1872. Leipzig 1874. — M. Schneider, Die Knaben-Mittelschulen, ihr Zweck und ihre Organisationen. Cöthen 1876. — Fr. Pfalz, Die Mittelschule. Leipzig 1872. — Chr. Bunse, Die deutsche Bürgerschule, die Schule des Mittelstandes. Ein Führer für Schulmänner und Laien durch das Gebiet der Mittelschulfrage. (Soziale Zeitfragen. Neue Folge, 26. Heft.) Minden i. W. 1889. — W. Vortmann, Die Mittelschule, 1. die bürgerliche, 2. die gewerbliche, 3. die kaufmännische. Ein Organisationsentwurf. Strafsburg 1888. — Herm. Grunow, Die gewerbliche Fortbildungs-Mittelschule. Bedürfnis, Organisation und Lehrplan derselben. Leipzig 1878. — Grundig, Organisations- und Lehrplan der Mittel- und der Bürger-Mädchenschule zu Erfurt. Erfurt 1881. — Ders., Organisation der Mittelschulen. (Die Mittel- u. höh. Mädchenschule, X. Jahrg.) Halle a. S. 1896. — Leschke, Lehrplan der 8stufigen Mittelschule für Knaben zu Mühlhausen i. Th. Gera 1893. — Schmarje, Lehrplan der 1. Knaben-Mittelschule in Altona. Altona 1895. — Ders., Die 1. Knaben-Mittelschule in Altona 1868—1893. Ein Gedenkblatt zu ihrem 25jährigen Jubiläum. Ebenda 1893. — Lindemann, Lehrplan der Barnim-Schule, Knaben-Mittelschule zu Stettin. Progr. 1894. — Ders., Festschrift zur Feier des fünfzigjährigen Bestehens der Barnim-Schule: »Ein Beitrag zur Geschichte der Barnim-Schule.« (Progr.) Stettin 1894. — Lehrplan für die 8klassigen Mittelschulen zu Frankfurt a. M. Frankfurt a. M. 1888. — Schäfer, Lehrplan der Bethmannschule in Frankfurt a. M. (Progr.) Frankfurt a. M. 1878. — Joh. Meyer, Ausführlicher Lehrplan für die städtische Bürgerschule für Mädchen (9stufige parität. Mädchen-Mittelschule) in Krefeld. Essen 1900. — Umhöfer, Lehrplan für die 7stufige Mädchen-Mittelschule in Forst. Mittelschule 1900. — Wigge, Lehrplan für 6—7stufige Volks- u. Mittelschulen nach dem Prinzip der Konzentration. Berlin 1904. — H. Franke, Einrichtung von Handelsklassen an Mittelschulen. Posen 1905. — H. Herberholz, Ausführlicher Lehrplan für mittlere und höhere Schulen. Hannover 1898. — Mittenzwey, Lehrplan für eine 8klassige mittlere Volksschule. Bearb. vom Lehrer-Kollegium der XII. Bürgerschule zu Leipzig. Leipzig 1899.

Von periodisch erscheinenden Schriften hat sich die folgende vorzüglich geleitete Zeitschrift die Pflege des Mittelschulwesens zur Aufgabe gestellt: »Die Mittelschule und höhere Mädchenschule. Pädag. Zeitschrift. Herausgeg. vom Preufs. Verein für Lehrer und Lehrerinnen an Mittelschulen und höheren Mädchenschulen. Schriftleiter Hermann Haase, Rektor in Halle a. S. (Begründet von Umhöfer.) Verlag von Hermann Schroedel in Halle a. S. Monatl. 2 Hefte.

Berlin. Richter

Mnemonik

s. Gedächtnis

Modellieren (Formen)

1. Zeichnen und Modellieren. 2. Die Technik des Modellierens. 3. Das plastische Sehen. 4. Das Formen als Mittel zur Gewinnung klarer Raumvorstellungen. 5. Das Formen im Dienste des Unterrichts (Anschauungsunterricht, Heimatkunde, Naturkunde und Zeichnen).

1. Zeichnen und Modellieren. Als ein vorzügliches Mittel, das Auge im genauen Sehen zu üben und auf eine scharfe Auffassung der Form hinzuarbeiten, gilt mit Recht das Zeichnen. Zugleich ist dasselbe ein Darstellungsmittel, das die Sprache in vielen Fällen nicht nur ergänzt, sondern an Ausdrucksfähigkeit sogar noch bedeutend übertrifft. Goethe hat deshalb vollkommen recht, wenn er verlangt, dafs man wenig schreiben, aber viel zeichnen soll.

So wenig man aber den Wert des Zeichnens als eines Ausdrucks- und Darstellungsmittels in Abrede stellen wird, so darf man doch nicht übersehen, dafs es ein in vielen Fällen noch wichtigeres Darstellungsmittel gibt: das Formen oder Modellieren. Wir verstehen darunter das Darstellen eines Gegenstandes in körperlicher Form, und zwar mit Hilfe irgend eines hierzu geeigneten Materials. Jede plastische und erhärtende Masse kann als Material dienen, in der Regel wird man guten, sandfreien Töpferton wählen, aber auch feuchter Sand, Wachs, weiche Seife oder Plastilin sind geeignete Materialien; namentlich das letztere, eine aus Ton und Öl künstlich hergestellte, wachsähnliche und in verschiedenen Farben käufliche Masse eignet sich vortrefflich zum Modellieren und bietet dem Ton gegenüber den Vorzug gröfserer Sauberkeit und einer durch die Farbengebung erhöhten Naturtreue der nachgebildeten Objekte.

2. Die Technik des Modellierens. Die Technik des Modellierens bietet an sich keine grofsen Schwierigkeiten, wenn sie auch, wie jede Technik, erlernt werden mufs. Als Werkzeug hat man einige Modellierhölzer nötig, sowie ein Brettchen oder eine Linoleumplatte als Unterlage für das zu verarbeitende Material. Ein Draht oder eine Saite zum Schneiden des Tons, ein kleiner Schwamm zum Anfeuchten und eine Schale mit Wasser sind ebenfalls erforderlich. Die Hauptwerkzeuge sind die Finger, die beim Modellieren immer die Hauptarbeit zu leisten haben. Gerade hierauf beruht zum guten Teile die Bedeutung des Modellierens für die Ausbildung der Hand, und schon dadurch allein bildet es eine wichtige Ergänzung alles andern Unterrichts, der ja, vom Zeichenunterricht allenfalls abgesehen, für die Ausbildung der Hand so gut wie nichts tun kann. Wie wichtig aber die in unserem heutigen Erziehungssystem so sehr vernachlässigte Ausbildung der Hand für viele in ihrem späteren Berufsleben sein würde — wir brauchen nur an Ärzte, Techniker und Künstler zu denken! — das braucht hier nur angedeutet zu werden.

Für Objekte, die man in Ton modelliert, wählt man als Unterlage zweckmäfsig eine Platte aus Ton, die man zwischen 2 Leisten auf dem Unterlagebrett rechtwinkelig formt; für Arbeiten aus Wachs oder Plastilin kann jede Holz- oder dünne Schieferplatte eine geeignete Unterlage abgeben. Auf dieser Platte wird nun der Gegenstand, um den es sich handelt, aus dem betreffenden Material hergestellt, entweder in natürlicher Gröfse oder in einem andern Gröfsenverhältnis. Bei der Arbeit mufs man es sich zur Regel machen, nicht aus dem Vollen herauszuarbeiten, sondern zunächst nur die Grundform herzustellen und zu dieser die Einzelheiten hinzuzufügen, oder mit anderen Worten: die Form durch Auftragen kleiner Partikel zu gewinnen. Nur das, was an einer verkehrten Stelle aufgetragen wurde, darf wieder entfernt, im übrigen soll zu der vorhandenen Grundform nur hinzugefügt werden. Dabei ist alles unnötige Probieren, versuchsweise Auftragen und wieder Wegnehmen zu vermeiden. Der Finger gibt die Grundform und das geeignete Modellierholz die feinere Ausarbeitung, die natürlich nur dann vollständig gelingen wird, wenn ihr ein genaues Studium des Objektes vorausgegangen ist. Dieses Studium des Objektes wird also das erste sein müssen, wenn es sich um eine Aufgabe für das Modellieren handelt.

3. Das plastische Sehen. Der Schüler mufs zunächst plastisch, d. h. körperlich sehen lernen; er mufs sich daran gewöhnen, die Dinge reliefartig zu sehen, oder mit anderen Worten: die Erhebungen und Vertiefungen über einer eben gedachten Fläche wahrzunehmen. Um das körperliche Sehen zu entwickeln, reicht bekanntlich der Gesichtssinn nicht aus, da er nur Flächenbilder liefert; er mufs durch den Tastsinn unterstützt werden. Wir müssen ein Ding »begreifen«, ehe wir es ganz erfassen können, wie unsere Sprache es schon durch das Wort so sinnig ausdrückt. Die Tastbewegungen der Hände ergänzen die Tätigkeit des Auges, indem sie die Tiefenausdehnung eines Gegenstandes zum Bewufstsein bringen und dadurch das Gesichtsbild zu einer Raumanschauung vervollständigen. Wie erstaunlich grofs aber die Ausbildungsfähigkeit des Tastsinnes ist, das zeigen am besten die Beobachtungen an Blinden, die den Sehenden gegenüber an Klarheit der Raumvorstellungen nicht zurückstehen. Das beste Mittel zur Entwicklung klarer Raumvorstellungen ist nun zweifellos das Modellieren, denn es nötigt zum genauen Studium der Raumverhältnisse der betreffenden Körper und zur Wiedergabe derselben im Modell.*)

4. Das Formen als Mittel zur Gewinnung klarer Raumvorstellungen. Kinder, die zwanglos ihrem Spieltriebe überlassen im Sande formen oder mit feuchter Erde kneten, verschaffen sich auf diese Weise die klarsten Raumvorstellungen, die ein Kind dieses Alters überhaupt haben kann. Zunächst wird ein Kind ja noch nicht imstande sein, einen Gegenstand genau nachzubilden, aber diese Fähigkeit entwickelt sich bei einiger Übung überraschend schnell. Die Freude, mit der das Formen von den Kindern betrieben wird, ist der beste Beweis dafür, dafs dasselbe auch im ersten Unterrichte durchaus am Platze ist. Es gehört zunächst in den Anschauungsunterricht, der dadurch ganz wesentlich gewinnt; aber auch mit dem Schreibleseunterricht läfst es sich verbinden, und die Versuche, die in dieser Beziehung neuerdings gemacht werden, beweisen vollkommen die Möglichkeit und den vortrefflichen Erfolg einer solchen Verbindung. Weiterhin wird das Formen zum Unterrichte in der Heimatkunde in Beziehung treten. Die Bodenformen der Umgebung, sowie geographische Grundformen überhaupt lassen sich plastisch darstellen, ja es läfst sich in Ton beinahe alles veranschaulichen, was der geographische Unterricht an Grundbegriffen zu veranschaulichen hat.

5. Das Formen im Dienste des Unterrichts (Anschauungsunterricht, Heimatkunde, Naturkunde und Zeichnen). Nicht geringer ist die Bedeutung des Formens für die Naturkunde. Die genaue Beobachtung führt hier zur Frage nach den Gründen der vorliegenden Formerscheinungen. Beim Formen der Kirsche z. B. wird man auf die Ansatzstelle des Stieles und auf seine Verbindung mit dem Kern besonders achten; die Veranlassung zum scharfen Beobachten und zum Nachdenken über die Ursachen der vorliegenden Formen ist dadurch gegeben. Zweifellos wird somit durch das Modellieren der Formensinn geschärft, die Fähigkeit zum selbständigen Sehen entwickelt und das Nachdenken über die Ursachen der Formerscheinungen angeregt. Naturobjekte jeder Art können dabei als Modelle dienen, vorausgesetzt, dafs sie einfache und charakteristische Formen bieten und in ihrer Struktur so lange erhalten werden können, wie es zum Nachbilden nötig ist. Bei vielen Pflanzenteilen (Blättern, Blüten, Früchten und Stengelteilen) wird sich dies leicht erreichen lassen, während die Objekte aus dem Tierreiche vielfach einer besonderen Präparierung bedürfen. Muscheln, Krustentiere und manche Käfer sind zum Modellieren besonders geeignet, aber auch die höheren Tiere bieten in charakteristischen Körperteilen (Schädel, Zähne und Füfse der Säugetiere, Schnabel und Füfse der Vögel usw.) eine reiche Auswahl geeigneter Objekte. Folgende

*) Die Wichtigkeit klarer Raumvorstellungen insbesondere für den Unterricht in der Raumlehre, sowie weiterhin für das Verständnis der künstlerischen und technischen Gesetze leuchtet aber ohne weiteres ein. »Klare Raumvorstellungen sind nicht nur die Vorbedingungen der Kunst, sie sind vielmehr jedem Handwerker, jedem Architekten, jedem Maschinenbauer, jedem Mathematiker, jedem Naturwissenschaftler unentbehrlich, man kann sie überhaupt als die Grundlage des technischen und zum Teil auch des wissenschaftlichen Denkens bezeichnen.« (Konrad Lange.)

Zusammenstellung mag einigen Anhalt zur Aufstellung eines Lehrplanes geben: Blätter: Efeu, spanischer Flieder, Eiche, Johannisbeere, Ahorn, Malve, Wein, Distel; Blüten: Tulpe, Narzisse, Stiefmütterchen, Heckenrose, Windröschen, Korbblütler; Zweige, und zwar: Blätter und Blüten: Heckenrose, Stiefmütterchen, Windröschen, Malve, Winde; Blätter und Früchte: Kirsche, Birne, Apfel, Erdbeere, Johannisbeere, Tomate, Erbse, Bohne, Weintraube, Gurke; Käfer: Goldlaufkäfer, Maikäfer, Bockkäfer, Hirschkäfer; andere Tiere: Muscheln, verschiedener Form, Fledermaus, Eidechse, Schnecke mit Haus, Vögel, Schädel von Säugetieren usw. Die besten Objekte sind immer diejenigen, die sich von der Unterlage plastisch abheben und sich ohne allzuviele Einzelheiten naturgetreu wiedergeben lassen. Es ist selbstverständlich, dafs man nur besonders charakteristische Formen wählen wird, etwa solche, die sich auch zum Nachzeichnen eignen. Sollte sich dabei herausstellen, dafs das Modellieren vielen Schülern leichter wird als das Zeichnen, so ist dies sicher ein Beweis dafür, dafs man das Modellieren nicht nur als eine Ergänzung, sondern direkt als eine Vorstufe des Zeichnens anzusehen hat. Jedenfalls gehören Zeichnen und Modellieren zusammen, und der bisherige Betrieb des Zeichenunterrichts, der auf die Unterstützung durch das Modellieren verzichtete, wird nicht beibehalten werden können, sobald erst die Bedeutung des Modellierens allgemeiner anerkannt wird. Dies zeigte sich schon auf der 32. Hauptversammlung des Vereins deutscher Zeichenlehrer (Pfingsten 1905), die sich auf grund eines Vortrages mit der Frage des Formens im Zeichenunterrichte beschäftigte. Der mit grofser Mehrheit angenommene Leitsatz: »Das Nachbilden körperlicher Dinge in körperlicher Form ist das wichtigste Hilfsmittel zur Erzielung klarer und tiefer Formvorstellungen« läfst in unzweideutiger Weise erkennen, dafs man auf dem besten Wege ist, die Bedeutung des Formens auch für den Zeichenunterricht vollkommen zu würdigen.

Leipzig. A. Pabst.

Mondsüchtig

s. Somnambulismus

Montaigne, Michel de

1. Leben. 2. Charakter. 3. Die Essais. 4. Pädagogisches. 5. Einfluſs auf die spätere Pädagogik.

1. Leben. Der grofse »Gedankenerreger« der französischen Renaissance stellt dem Psychologen ein interessantes Rätsel; in der Literatur bezeichnet er den Übergang vom Idealismus der humanistischen Zeit zu der verständigen Nüchternheit des 17. Jahrhunderts; für die Pädagogen hat er manches sinnreiche Wort ausgeprägt, manche treffende Bemerkung aufgezeichnet, ist aber hier ohne nachhaltigen Einflufs geblieben. — Seine Familie stammt aus nördlichen Ländern, ist aber lange vor Michel de Montaigne in Bordeaux ansässig gewesen. In den letzten Jahrzehnten des fünfzehnten Jahrhunderts hat sie sich den Herrensitz Saint Michel de Montaigne bei Bordeaux erworben, und seitdem nennt sie sich Eyquem de Montaigne. Michel de Montaigne ist auf diesem Gute geboren am 28. Februar 1533. Der Vater liefs ihm eine sorgfältige, aber vom Üblichen abweichende Erziehung geben. In dem berühmten Kollegium von Bordeaux, der Schola Aquitanica, hat Michel wenig gelernt. Er widmete sich später dem Rechtsstudium und bekleidete in Bordeaux die Stelle, die bisher sein Vater am Accishof innegehabt hatte. 1557 wurde er Rat am Parlament, gab diese Stelle aber 1570 auf, um sich ganz einer betrachtenden Mufse und der Verwaltung seiner Besitzungen zu widmen. Später wählten ihn seine Mitbürger gegen seinen Willen zweimal zum Stadtvorstande. 1565 heiratete er, »mehr um sich dem Gebrauche zu bequemen als aus natürlicher Neigung«. Er machte Reisen in Deutschland und Italien und zeigte während der Religionskriege eine seltene Ruhe und Einsicht. Er war, wie er selbst beschreibt, ein kleiner Mann mit sanften Augen, breiter Stirn, schön gebildeter Nase, vollem, braunem Barte, rundem Kopfe, kleinen Ohren und kleinem Mund, frischer Gesichtsfarbe, angenehmem Gesichtsausdruck und proportioniertem Bau »und darum nicht häfslicher, weil er nicht sechs Fufs hoch war«. Am 13. September 1592 starb er.

2. Charakter. Montaigne war schwächlichen Leibes und liebte die Bequemlichkeit, nicht aus geistiger Schwerfälligkeit, sondern weil ihn Lebens- und Zeitverhältnisse frühzeitig gelehrt hatten, sich in allem zu mäfsigen, nirgends sich ohne Not zu binden, den Mitmenschen wohl entgegenzukommen, aber »sich nur sich selber ganz hinzugeben«. Er war also Egoist, aber ein Egoist der gutmütigen Art, die den anderen die nämliche Freiheit gönnt. Es war ihm lieb, die Dinge in ruhigem Geleise um sich her laufen zu sehen. Er will auch mit der Berechnung zukünftiger Dinge sich nicht abplagen, sondern der Gegenwart ihr Bestes abgewinnen. Traurigkeit ficht ihn nicht an; er hat für diese Leidenschaft weder »Liebe noch Achtung«. Er kämpft gegen jede heftigere Erregung und »verhärtet und verdichtet alle Tage seine Sinnesart durch vernünftige Betrachtung«. Um ruhig, bequem und nützlich zu leben, mufs man Dinge und Menschen betrachten. Dafür ist Montaigne durch seinen feinen Geist und seine Leidenschaftslosigkeit vorzüglich befähigt. »Wem es auf den Kopf hagelt, dem scheint die ganze Hemisphäre in Sturm und Gewitter zu sein;« er selbst will ruhig bleiben: denn anderswo und zu anderen Zeiten kann die Sonne wieder scheinen. Freilich hat er an sich die Erfahrung gemacht, dafs, obwohl er sich in vollständige Mufse zurückgezogen hatte, doch tausenderlei ungeheuerliche Gedanken sich in seinem Geiste drängten. So beschlofs er, sie aufzuzeichnen, um seinen Geist mit der Zeit dadurch zu beschämen.

3. Die Essais sind auf diese Weise entstanden. Andere Leute sehen immer vor sich; Montaigne will in sich hineinsehen: er selbst soll der einzige Gegenstand seiner Beobachtungen sein. Er will, dafs man in diesen Aufzeichnungen ihn selbst sehe »in seiner einfachen, natürlichen und gewöhnlichen Art, ohne Studium und ohne Kunst; denn ich male mich selbst«. Seine Beobachtungen stellt er, um sicherer zu gehen, mit dem zusammen, was die bedeutendsten Männer früherer Zeit über gleiche Fälle geurteilt haben. Das sind die Autoren der griechischen und römischen Literatur; denn Montaigne gehört der Zeit des Humanismus an: so in allen Teilen vollkommene Menschen wie im Altertum, glaubt er, leben heute nicht mehr. Als Humanist bekämpft er die syllogistischen Künste der scholastischen Zeit und ihre Disputationen. Er liebt die Natürlichkeit auch in der Wissenschaft, und das Motto der Naturgemäfsheit, das uns auch sonst schon bei den Pädagogen und Gelehrten des sechzehnten Jahrhunderts entgegentritt, wird von ihm mit besonderem Nachdruck ausgegeben. Zu seiner Zeit hatte der Humanismus viel von seiner vordringenden Kraft verloren; deshalb und aus Gründen, die in Montaignes Individualität lagen, spricht er auch von der Welt der alten Griechen und Römer mit einer gewissen Ernüchterung. Für die Erziehung jedenfalls wird nach seiner Meinung Griechisch und Latein zu teuer erkauft. Ja, man kann auch den vielen griechischen und lateinischen Citaten gegenüber, mit denen er seine Aufsätze verbrämt, ein gewisses Bedenken nicht unterdrücken. Er sagt selbst von sich, dafs er vom Griechischen eigentlich nichts verstehe; so hat er also bei all seiner Liebe zu subjektiver Freiheit und Ungebundenheit doch dem Geschmack der Zeit ein Opfer gebracht mit diesen Zutaten, die ihm allerdings in der ungestörten Mufse, die er in einem Turmzimmer seines Schlosses zubrachte, umgeben von den literarischen Schätzen der klassischen Vorzeit, fast ungesucht in die Hand fielen. Bestimmen läfst er sich von dem Urteil der Alten doch nicht. Er legt überhaupt gröfseren Wert darauf, das Vorliegende genau zu betrachten, als allgemein gültige Urteile zu finden. Nach langen Erörterungen schliefst er mit seinem Que sais-je (was weifs ich)? Aber auch ein Skeptiker ist er nicht aus methodischem Grundsatz, sondern aus Vorsicht und Umsicht, aus der behaglichen Freude am Gegenwärtigen. So ist es erklärlich, dafs er seine Aufzeichnungen »Versuche« (essais) nennt; der Essai behandelt eine Frage, ohne das letzte Wort über dieselben sprechen zu wollen. Im Jahre 1580 liefs er eine erste Sammlung seiner Essais in zwei Bänden erscheinen. Acht Jahre später wird schon in Paris eine fünfte Auflage gedruckt, um ein drittes Buch und zahlreiche Zusätze zum Übrigen vermehrt. Drei Jahre nach Montaignes Tode liefs Fräulein von Gournay, die der

Verfasser seine Wahltochter (fille d'alliance) genannt hatte, eine Ausgabe mit neuen Zusätzen erscheinen. Eine neue Ausgabe nach dem Exemplar, das Fräulein von Gournay benutzt hatte, ist 1802 durch Naigeon veröffentlicht worden. Die Essais sind in bunter Mannigfaltigkeit aneinander gereiht. Montaigne hat ihnen auch literarische Arbeiten umfänglicherer Art eingefügt, so die grofse Abhandlung über Raimond Sebond, den Verfasser der Theologia naturalis sive Liber creaturarum (1487); er nennt sie eine Apologie, obwohl sie dem Urheber dieser systematischen Weltanschauung ein System der grundsätzlichen Skepsis entgegenstellt.

4. **Pädagogisches** bildet den Inhalt des 24. und 25. Essais des ersten Buches. — Der 24. Essai handelt vom Schulmeistertum (du pédantisme). In den italienischen Komödien, sagt Montaigne, sei der Pedant (d. i. Schulmeister — vom griechischen Worte paideúein) immer eine lächerliche Figur. Das könne nicht vom Wissen kommen, sondern nur von der schlechten Art, es mitzuteilen. Die Eltern wollen ihren Kindern nur »den Kopf mit Wissenschaft ausstaffieren« (meubler la tête de science); an Tugend und Einsicht denken sie nicht. Man füllt nur das Gedächtnis an und läfst Verstand und Bewufstsein leer. Man holt die Weisheit immer nur bei den anderen; man kümmert sich um alles, nur nicht um das Eigene. Ein zweiter Grund, warum man die Schulmeister lächerlich findet, kann darin liegen, dafs nicht die Leute von höherer Herkunft sich den Studien widmen. Bei den Alten legte man viel mehr Wert auf die Erziehung zur Sittlichkeit; an ihrem Beispiel sieht man, dafs das Studium der Wissenschaften verweichlicht. — Der 25. Essai spricht von der Unterweisung der Kinder (de l'institution des enfants) und ist der Gräfin von Gurson, Diana de Foix, gewidmet, die eben im Begriffe war, der Welt einen neuen Bürger zu schenken. Die Schwierigkeit der Erziehung, führt Montaigne aus, beginnt früh, da die Kinder bald eine bestimmte Art annehmen, die schwer zu ändern ist. Man wähle einen Erzieher, der mehr einen tüchtigen, als einen recht vollen Kopf hat, der Sitten und Wissen besitzt, vorzüglich aber die ersteren. Dieser möge seinen Zögling vor sich hergehen lassen, um zu erkennen, wohin er strebt (pour juger de son train). Er lasse ihn aber alles mit eigenen Augen betrachten, mit eigenem Geiste erfassen; das Buchwissen ist eine traurige Leistung. Gut ist aus diesen Gründen der Verkehr mit den Menschen, besonders mit Angehörigen benachbarter Nationen, deren Sprache das Kind gleich erlernen kann. Dafs das Kind den Eltern aus den Händen komme, ist auch darum rätlich, weil sie eine harte Erziehung nicht zulassen. Die Abhärtung vermag aber aufserordentlich viel. Nun werden Einfachheit, Natürlichkeit und Wahrheitsliebe als Aufgaben der Erziehung mit einem Nachdrucke eingeschärft, der sich aus dem noch nicht beendeten Kampfe der Humanisten gegen den Zwang und die Spitzfindigkeit des scholastischen Unterrichts erklärt. Der Zögling soll Ergebenheit gegen den Fürsten lernen, aber kein Höfling werden. In Gesellschaft soll er von jedermann lernen, aber nicht streiten, sondern sich selbst korrigieren, wenn Anlafs dazu vorhanden ist. Auch von den Männern vergangener Zeiten soll er lernen, aber nicht eitle Gelehrsamkeit über sie, sondern Einsicht in ihren Charakter. Die ganze Welt sei das Buch des Zöglings. Der erste Unterricht beziehe sich auf die Bildung des Charakters und des Verstandes. Vor allem mufs man lernen sich selbst zu erkennen und gut zu sterben und gut zu leben. Ein grofser Teil des gelehrten Unterrichts (der artes liberales) dient dazu nicht. Erst wenn der Zögling gelernt hat, was ihn gut und weiser macht, darf man ihn mit Logik, Physik, Geometrie, Rhetorik (den nach der Grammatik und den humaniora folgenden Teilen des damaligen höheren Unterrichts) beschäftigen. Leider gilt die Philosophie für schwer und düster, während sie im Gegenteil eine fröhliche Wissenschaft ist. Aber die höheren Schulen machten die französische Jugend, die so viel verspricht, stumm. Die Philosophie ist zu allen Zeiten und überall am Platze; doch darf man die Kinder nicht mit Härte dazu zwingen. Freilich versteht er unter Philosophie nicht die systematische Erforschung der ersten Ursachen, sondern eine äufsere verständige Betrachtung der Dinge und des Lebens, und wie er eindringlich

empfiehlt, das Urteil des Zöglings zu bilden, so sollen doch erst, wenn dies erreicht sei, Logik, Physik, Geometrie und Rhetorik Gegenstand seiner Aufmerksamkeit werden. Die Philosophie soll auch Lehrerin der Moral werden; einen Zögling, der auf diese Lehre nicht hören will, soll der Erzieher »erwürgen, wenn er es ohne Zeugen tun kann«. Diese in einer Anmerkung hingeworfene Äufserung zeigt, wie unbedenklich Montaigne dem augenblicklichen Zug seiner Gedanken sich hingab. Die höheren Schulen sind Gefängnisse: Blumen sollten dort auf den Boden gestreut werden, nicht Reste blutiger Ruten. Man mufs den Zögling an alles gewöhnen; selbst Exzesse soll er begehen können, ohne dafs es ihm schadet. Man erziehe Leute, die zu tun verstehen, was man sie gelehrt hat, keine Schwätzer. (Hier wird noch einmal gegen die dialektischen Klügeleien und Kunststücke der Kollegien geeifert.) Die Sprache des Zöglings sei natürlich und einfach; man will ja auch an dem Gewande nicht die Nähte und den Schnitt sehen. (In den Schulen scholastischer Art wurde bei jeder Darlegung die logische Figur angegeben, nach welcher der Sprecher in jedem einzelnen Falle vorging.) Griechisch und Lateinisch kauft man um zu teueren Preis. Man mache es wie Montaignes Vater, der mit seinem Sohne nur lateinisch sprechen liefs, so dafs dessen ganze Umgebung sich »latinisierte«. Das Griechische lernte dieser im Spiel, weil der Vater keinen Zwang angewendet wissen wollte; freilich brachte er es hierin nie zu genügendem Wissen. Später, als dieser Unterricht bei dem »schläfrigen« Knaben wenig Früchte trug, schickte er ihn in die Schola Aquitanica, die er mit dreizehn Jahren verliefs, ohne viel gelernt zu haben, aber — mit schlechterem Latein. Indessen hatten ihm doch einige Lehrer durch angemessene Behandlung Liebe zu den Büchern beigebracht. Man soll eben die Kinder zur Wissenschaft heranlocken, die man »nicht blofs bei sich beherbergen, sondern heiraten mufs«.

Alle diese zum grofsen Teile verständigen pädagogischen Meinungen erhalten ihr volles Licht erst aus der Bildungs- und Schulgeschichte der Zeit und ihren wahren Reiz erst durch die natürliche Frische der Sprache Montaignes, die von der abstrakten Klarheit des jetzigen Französischen noch keine Spur an sich trägt.

5. Einflufs Montaignes auf die spätere Pädagogik. Man wird solchen kaum erwarten, da Montaigne keine Grundsätze von weitgreifender Bedeutung ausspricht. Dafs die Späteren sich seiner Worte und Bemerkungen bedient haben, um ihrer eigenen Darstellung Farbe und Nachdruck zu geben, ist fast selbstverständlich. Aber gerade Locke, der erste bedeutendere Pädagog, der, weil er die französische Literatur genau kannte, auf Montaigne hätte zurückgreifen können, tut es fast nie. Er citiert ihn einmal in den Gedanken über Erziehung § 91, aber nicht in eigentlich pädagogischem Zusammenhang und nicht ganz richtig. Wir wissen, dafs der französische Essaiist ihm als ein grundsatzloser Plauderer galt. Wo Locke mit Montaigne zusammentrifft, ohne ihn zu nennen, wie im Kapitel von der Abhärtung, in der Verurteilung des blofs gedächtnismäfsigen Wissens, der scholastischen Lehrweise usw., ist der erstere ganz selbständig und führt seinen Gedanken durchaus auf eigenem Grunde und solider aus als Montaigne. In Rousseaus Emil begegnen wir Montaignes Spuren häufiger; aber Rousseau baut nie auf Grundsätzen, die er ihm entlehnt hätte: der Emil würde, wenn alles, was aus Montaigne stammt, samt den Folgerungen, die daraus gezogen werden können, aus ihm entfernt würde, nichts irgend Notwendiges verloren haben. Zufällige Übereinstimmungen in Dingen, in denen auch heute noch der verständige Laie nicht anders denken kann, sollte man gar nicht aufzeichnen, wenn man nicht die unselige Meinung vieler, selbst gebildeter Leute bestärken will, dafs in der Pädagogik alles selbstverständlich und zum Pädagogen eben nichts anderes erforderlich sei als der gesunde Menschenverstand. Montaigne, Locke und Rousseau wollen nichts vom Schulunterricht wissen und verlangen private Erziehung. Montaigne tut es, weil ihm die Zucht der Schulen zu hart und die der Eltern zu weichlich ist. Bei Locke dagegen soll alle Autorität über das Kind in den Händen des Vaters ruhen, der dasselbe darum unter seinen Augen von einem Hauslehrer erziehen läfst. Rousseau wiederum mufs seinen Zögling ganz weg-

ziehen aus der verderbten Gesellschaft und ihrer Kultur; darum ist Emil elternlos und bedarf eines Erziehers. So kommen sie von ganz verschiedenen Gründen her zu einer nur zufälligen Übereinstimmung. Selbst eine der Schriften, die sich zum Zwecke gesetzt haben, einen Einfluſs Montaignes auf Locke nachzuweisen, gelangt am Ende zu der Ansicht, »daſs dieser Einfluſs zwar unleugbar nachzuweisen war, daſs derselbe aber nur teilweise für seine pädagogischen Ansichten maſsgebend gewesen, sonst aber nur als eine Anregung zu weiteren Studien und Untersuchungen zu denken ist«, und selbst damit ist noch zu viel gesagt (Mehner S. 41). Das Urteil Compayrés, daſs Montaigne eine pädagogische Schule gegründet habe, der Port-Royal, Fenelon, Locke und Rousseau angehören sollen, nämlich die Schule des natürlichen Verstandes (du bon sens), ist beeinfluſst durch die begreifliche Vorliebe des französischen Lesers für die unumwundenen, sprachlich sehr glücklich ausgeprägten Äuſserungen eines vernünftigen Beobachters der Welt und der Menschen; einer kritischen Prüfung kann es nicht standhalten.

Literatur: J.-V. Le Clerc, Essais de Michel de Montaigne. Nouv. édit. avec les notes de tous les commentateurs usw., précédée d'une nouvelle étude sur Montaigne. 4 Bde. Paris, Garnier frères, 1865. — Paul Stapfer, Montaigne. (In der Collection des grands écrivains français.) Paris. Hachette, 1894. — Max. Lanusse, Montaigne. (In der Collection des classiques populaires.) Paris, Lecène et Oudin, 1895. — Sainte-Beuve im 4. Bande der Causeries du lundi. 1851. — F. A. Arnstädt, François Rabelais und sein Traité d'éducation. Mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Grundsätze Montaignes, Lockes und Rousseaus. Leipzig 1872. — J. Kehr, Die Erziehungsmethode des M. de Montaigne. Progr. Progymnas. Eupen, 1889. — Erich Masius, Die pädagogischen Ansichten Montaignes. Diss. Leipzig, 1890. — K. Max Mehner, Der Einfluſs Montaignes auf die pädagogischen Ansichten von John Locke. Ebenda 1891. — G. Schmid im 3. Bd. 1. Abt. der Geschichte der Erziehung von Dr. K. A. Schmid. S. 208—255. — E. v. Sallwürk. Rousseaus Emil. 3. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1893, 1895 und Lockes Gedanken über Erziehung. 2. Aufl. Ebenda 1897. — G. Compayré, Montaigne et l'Éducation du jugement. Paris (1905) aus der Sammlung des grands éducateurs.

Karlsruhe. E. von Sallwürk.

Monumenta Germaniae paedagogica

s. Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte

Moralische Gefühle

1. Psychologische Bestimmung und ethische Bedeutung der moralischen Gefühle. a) Definition. b) Der Lustbegriff in der Moral. c) Eigenart der sittlichen Gefühle. 2. Entstehung der sittlichen Gefühle. a) Der psychologische Ursprung. b) Die Bedingungen der Entstehung. 3. Die moralischen Gefühle und die Erziehung. a) Erziehungsaufgaben. α) Unterstützung der grundlegenden sittlichen Gefühle wie Scham und Reue. β) Gegenwirkung gegen falsche Entwicklungen des Selbstgefühls. γ) Veredelung der natürlichen, noch nicht sittlichen Gefühle zur Angemessenheit an die sittlichen Ideen. b) Erziehungsmittel in Regierung, Unterricht und Zucht.

1. Psychologische Bestimmung und ethische Bedeutung der moralischen Gefühle. a) Unter moralischen Gefühlen versteht man »das Wohlgefallen oder Miſsfallen an den Verhältnissen der Bilder des Wollens« (Volkmann, Psychologie [2] II, 352). »Gefühle dieser Art sind: die Lust an der Übereinstimmung des Wollens mit der sittlichen Einsicht des Wollenden, mag diese letztere an sich genommen richtig sein oder nicht, die Lust an der Erhebung des Wollens zu jenem Stärkegrade, der ihm als sein quantitatives Maſs vorschwebt, die Lust an der Lenkung des Wollens auf die Förderung des fremden Wohles, die Unlust an Rechtsverletzungen und an unvergoltenen Wehe- und Wohltaten« (a. a. O. 353).

b) Aber gehört der Begriff Lust überhaupt in die Moral? Schlieſsen nicht Lust und sittliches Ideal nach seinem strengen Sinne und seiner absoluten Würde einander aus? Sinkt man nicht durch Zulassung des Lustbegriffs sofort zur bloſs relativen Wertschätzung herab? Es ist hier nicht der Ort, auf die Frage einzugehen, ob bei der sittlichen Beurteilung eines Wollens jede Rücksicht auf den Erfolg und auf die Erzeugung von Glück ausgeschlossen ist oder nicht; selbst die rigoristische Moral Kants scheint bei der Aufstellung ihrer bekannten »Maxime« nicht jede Verknüpfung mit dem gefürchteten Begriffe der Lust vermeiden zu können.

Sicher aber ist, dafs ohne den Begriff der Lust*), des Gefallens oder Mifsfallens, überhaupt von der Bildung sittlicher Urteile nicht die Rede sein könnte; von moralischen Gefühlen sprechen heifst eben von sittlich bestimmten Lust- und Unlustgefühlen reden. Ja, man wird wohl Lotze recht geben müssen, wenn er hierzu bemerkt: »Die ästhetischen Urteile der Billigung oder Mifsbilligung also: ‚Dies gefällt' und ‚Jenes mifsfällt' sind blofs ihrer sprachlichen Form nach Urteile oder Sätze; das aber, was durch sie ausgedrückt wird, ist gar keine Denkhandlung mehr, sondern ein Gefühl von Lust oder Unlust. Denn durch die Gegenwart dieser Gefühle allein unterscheidet sich das, was wir ‚billigen' und ‚mifsbilligen' nennen, von der Denkhandlung des blofsen Fürwahrhaltens oder Nichtfürwahrhaltens. Wir können daher sagen, dafs solche ästhetischen Urteile überhaupt nur in einem geistigen Wesen möglich sind, welches die Fähigkeit hat Lust und Unlust zu fühlen. Eine ganz vollkommene Intelligenz, der diese Fähigkeit fehlte, würde gar nicht wissen, welchen inneren Zustand man unter dem Namen der Billigung von dem blofsen Fürwahrhalten noch unterscheiden könnte.« (Lotze, Grundzüge der praktischen Philosophie, Diktate S. 12.) In einer Welt solcher vollkommenen Intelligenzen, denen alles ganz gleichgültig wäre, könnte es aber keine sittlichen Ideen und Regeln geben, »welche die geistigen Wesen zu irgend einem bestimmten Handeln verpflichten und ihnen ein anderes verböten. Wo es solche Gesetze geben soll, da mufs es irgendwo in der Welt einen Punkt geben, wo das eine Handeln zu einem Zuwachs von Glück oder Lust, das andere zu Unglück oder Unlust führt« (a. a. O. 13). Kurz, Moral kann es nur für fühlende Wesen geben.

Und zwar mufs das moralische Handeln auch dem Handelnden selbst Lust bringen. »Die sittlichen Ideen müssen, um wirken zu können, Gefühle der Lust erregen.« »Die Motive des Handelns sind stets die eigenen Lustgefühle**), auch beim Wohltun, Dank, Scham, bei Begeisterung für geistige Interessen« (O. Flügel in Zeitschr. f. Phil. u. Päd. II, S. 331). »Die Ideen sollen den starken Affekt der Scham erregen und hiermit ganz neue Entschliefsungen erzeugen. Der Mensch sollte sich vermissen und sich wiederherstellen. Er sollte die Schwäche, das Übelwollen, das Unrecht, die Unbilligkeit und die Falschheit von sich ausstofsen. Dann würde er innerlich frei sein. Ist nun in dem Prozefs des Urteilens, der Scham, der Bestrebung nicht Energie genug, so bleibt er innerlich unfrei« (Herbart, Psychol. u. Wissenschaft II, § 152). »Natürlich«, fügt Flügel hinzu (a. a. O. S. 326), »ist dies kein angenehmes Gefühl. Insofern kann man das Sittliche ansehen als das Mittel, dieses unangenehme Gefühl zu vermeiden oder los zu werden und zur inneren Freiheit und so zum Wohlsein oder Glück zu gelangen.« Übrigens ist es ja schon im Begriff der sittlichen Wertschätzung selbst unmittelbar gegeben, dafs es sich bei dieser Schätzung um Güter handelt, deren Verwirklichung befriedigt und erfreut. Im Grunde ist aber schliefslich der Zusammenhang von sittlichem Urteil und Gefühl eine psychologische Selbstverständlichkeit, da nach den Elementen der Psychologie eine blofse Denktätigkeit ohne Begleitung von Gefühlen und Bestrebungen eine unvollziehbare Vorstellung ist.

c) Aber noch eins. Es beruht auf einem Mifsverständnis, wenn man meint, durch Hereinziehung des Lustbegriffes geschehe der absoluten Würde des Sittlichen Eintrag. Die einzigartige Würde des Sittlichen beruht nicht darauf, dafs die allgemein menschlichen Empfindungen des Angenehmen und Unangenehmen von dem sittlichen Gedanken ferngehalten werden, sondern darauf, dafs den sittlichen Erscheinungen ein Eigenwert innewohnt, der dem blofsen Geniefsen und allen anderen

*) Den hier angewendeten weiteren Sinn der Begriffe Lust und Unlust wollen Herbart und Strümpell allerdings nicht gelten lassen.

**) »Wer sich selbst in Hinsicht der wirklichen Triebfedern des Willens beobachtet, der wird immer etwas wie Begierde und Abscheu, von Lust und Unlust in sich finden, das in ihm wirksam sei beim Handeln. Es kann nicht anders kommen; die ästhetischen Urteile selbst, welche den Wert des Willens bestimmen, können die davon ganz verschiedene Funktion, ihn in Bewegung zu setzen, nicht anders erfüllen, als indem sie lebhafte Gefühle, Begierden und Verabscheuungen erwecken, die von ihnen selbst, den blofsen Urteilen, völlig verschieden sind« (Herbart, Metaphysik, § 142).

Lust- und Unlustempfindungen abgeht. Die Lust am Guten ist von jeder anderen Lust wesensverschieden. Es gibt keinen Mafsstab, nach dem sich eine Stufenfolge der Lustgefühle aufstellen liefse, etwa sinnliche, intellektuelle, ästhetische, ethische; denn nach welchem Prinzip sollte entschieden werden, welche Lust die höchste und wertvollste wäre? Die im Gebiete des Sichtbaren beobachtende und vergleichende Empirie reicht da nicht aus, auch nicht die historisch-evolutionistische Methode. Über den einzigartigen Wert des Sittlichen belehrt uns nichts anderes als die eigene innere, im Gewissen erlebte Erfahrung. »Da wir einmal den charakteristischen Inhalt der verschiedenen wirklichen Lustformen nicht vergessen, so können wir ebenso, wie wir nur aus Erfahrung überhaupt die Existenz von Lust kennen lernen, auch die verschiedenen Werte derselben uns unmittelbar durch die Stimme des Gewissens offenbaren lassen« (Lotze a. a. O. S. 15). Die Tatsache des Gewissens ist es, die das sittliche Lustgefühl aus der Reihe der übrigen Lust- und Unlustempfindungen aussondert und auf ein völlig neues, von den anderen Gefühlen wesensverschiedenes Niveau erhebt, indem sie das Bewufstsein des unbedingten Seinsollens, das inkommensurable Pflichtgefühl mit hinzubringt. Der Gehorsam gegen das Pflichtgefühl führt zum befriedigten Selbstgefühl in seiner Vollendung, zum Lustgefühl der inneren Freiheit. Es handelt sich also hier um eine Lust, bei der alle Berechnungen von dem mehr oder weniger Lustbringenden, alles Vergleichen mit anderen möglicherweise vorzuziehenden Lustempfindungen, alle Ratschläge der Klugheit, die aus den Erfahrungen anderer im Laufe der Zeit gewonnen werden, kurz, alle Relativitäten ausgeschlossen sind; um eine Lust, die ganz und gar auf der Unmittelbarkeit des eigenen sittlichen Bewufstseins beruht, die sich nur einstellt, wenn man dem Urteil der eigenen inneren, unmittelbaren Erfahrung, des eigenen Gewissens, den den innersten Tiefen der eigenen Seele mit unwiderstehlicher Gewalt entsteigenden Antrieben, nicht fremden Rücksichten folgt; um eine Lust, die dem besseren Ich zu seinem eigenen Wesen gehört und die es daher um keinen Preis missen kann. Eine solche Lust wohnt nur der autonomen Sittlichkeit inne, während die aus der Erfahrung anderer abgeleiteten und nur durch Zweckmäfsigkeitsrücksichten bestimmten Klugheitsregeln niemals über ein inneres Widerstreben, also über eine gewisse Unlust hinweghelfen können. Was aus der allgemein menschlichen, geschichtlichen Erfahrung als das Gute abstrahiert wird, ist und bleibt etwas Relatives, kann durch tausenderlei Überlegungen und verschiedenartige Beleuchtungen in seinem Werte für den Einzelfall in Frage gestellt und abgeändert werden, was aber mit der Unmittelbarkeit des Gewissens, des persönlichen sittlichen Bewufstseins auftritt, tritt eben dadurch mit unbedingt gebietender Gewalt auf, ist absolut. Das ist es, was dem Sittlichen seine absolute Würde verleiht, das Bewufstsein des Menschen, dafs er dadurch dem Gebote der wahren Vernunft, seines besseren Selbst entspricht; die Lust besteht da nicht in dem Geniefsen irgend welcher relativer Einzelwerte, sondern in dem Gefühl, dafs seine Persönlichkeit an Wert gewinnt; die Unlust im entgegengesetzten Falle ist ihrem Wesen nach die Scham, das Gefühl, sich nicht mehr selbst achten zu können, das Schmerzgefühl des bösen Gewissens, das den Kern der Persönlichkeit angreift und das Lebensgefühl zu zerstören droht. Diese mit allen anderen Schmerzempfindungen nicht zu vergleichende Unlust steigert sich in dem Mafse, als das klare sittliche Urteil, das Wissen von Gut und Böse, das Gewissen sich bildet und verfeinert.

2. Entstehung der sittlichen Gefühle. a) Psychologischer Ursprung. Es ist auch den Vertretern der absoluten Moral nicht zweifelhaft, dafs die reine Sittlichkeit nur sehr allmählich sich entwickelt hat und zwar aus egoistischen, unsittlichen Motiven heraus. Dem Gefühl des Wohlwollens z. B. liegen ursprünglich rein sinnliche, physiologische Regungen zu Grunde, wie das Identitätsgefühl zwischen der Mutter und dem Säugling. Bei sensiblen Personen kann das Mitgefühl und Mitleid rein körperlicher Art sein, indem der Anblick einer Wunde, Entstellung, der Armut usw. ihnen einen geradezu physischen Ekel verursacht oder so unangenehme Empfindungen hervorruft, dafs sie ganz unwillkürlich nach

der Beseitigung dieser Unlustgefühle dringend verlangen; da ist also von Wohlwollen noch gar keine Spur. Die Sympathie ist eigentlich nur eine feinere Form des Egoismus, sofern der andere zu dem eigenen Ich gerechnet wird. Gleichwohl sind die natürlichen Mitgefühle für die sittliche Bildung von gröfster Bedeutung, weil sie das Rohmaterial darstellen, das durch die sittliche Idee veredelt und in wirkliches Wohlwollen umgewandelt wird. »Psychologisch betrachtet fliefst der Zustand der Teilnahme in den des Wohlwollens über« (Flügel, Das Ich und die sittlichen Ideen, 4. Aufl., S. 87 ff.); die Sympathie verwandelt sich mehr und mehr in Güte. — Das Rechtsgefühl vollends ist so stark mit egoistischen Antrieben verquickt, dafs Ethiker wie Waitz es überhaupt noch nicht zum Gebiet der Sittlichkeit gerechnet wissen wollen, und das kann es auch nicht, solange in seinen Äufserungen der Parteistandpunkt hervortritt, wie es gewöhnlich der Fall ist; auch eine nur von selbstsüchtigen Motiven geleitete Gemeinschaft müfste Rechtsordnungen schaffen, um nicht sich selbst zu zerstören; sittlich wird es erst, wenn das Mifsfallen am Streit, an Gesetzlosigkeit vom Standpunkte des »uninteressierten Zuschauers« sich geltend macht.

Genug, nach seinem psychologischen Ursprung ist alles Sittliche hervorgegangen aus dem Streben, sich zu erhalten und seine Wohlfahrt zu begründen und zu vermehren. Die Absolutheit der sittlichen Ideen entscheidet nichts gegen das geschichtliche Gewordensein der Moral oder der Einsicht in die sittlichen Ideen und gegen die in diesem Äon überhaupt nicht zu überwindende Relativität der menschlichen Moralität. »Das Sittliche ist aber nicht darum auch relativ, weil es sich allmählich aus blofs relativen Wertschätzungen emporgerungen hat« (Flügel).

Es liegt auf der Hand, wie wichtig es für die Erziehung zur Sittlichkeit ist, diese nahe psychologische Verwandtschaft ebenso wie die Wesensverschiedenheit zwischen natürlichen und sittlichen Gefühlen scharf zu beobachten und im Auge zu behalten. Der Erzieher mufs z. B. bei der Leitung und seinem eigenen Verkehr mit der heranwachsenden Jugend es sich klar machen, dafs nicht nur eine Aufwärtsentwicklung aus sinnlichen zu sittlichen Gefühlen möglich ist, sondern umgekehrt auch sittliche Gefühle leicht durch sinnliche verunreinigt werden; es ist oft ein wirkliches Wohlwollen, eine edle Freundschaft zwischen Erzieher und Zögling gewesen, die durch eine unbewacht gebliebene sinnliche Zutat vergiftet wurde und infolge mangelnder Gedanken- und Willenszucht zu schweren Verirrungen führte.

a) Ferner sind die B e d i n g u n g e n zu beachten, unter denen die moralischen Gefühle am gedeihlichsten sich entwickeln. Da kommt in erster Linie das geordnete Familienleben in Betracht. In der monogamischen Ehe der christlichen Kulturvölker ist der geeignete Boden für die Ausdehnung und Vertiefung des natürlichen Zusammenhangsgefühls zwischen den Eltern und dem hilfsbedürftigen Kinde gegeben; das Kind findet sich in den ersten Lebensjahren normalerweise nicht anders als in eine Fülle von Wohlwollen eingebettet; es gedeiht am besten in dem Klima der Mutterliebe; freundliche Gebärden, denen es überall begegnet, pflegen und festigen seine natürlichen Lustgefühle. Auf diesem günstigen Naturboden entstehen nun die moralischen Gefühle. Volkmann (a. a. O. S. 355) beschreibt dies folgendermafsen: »Das Kind fühlt sich im Zusammenhange mit seinen Eltern, Geschwistern, Gespielen; das Wollen, das sich in ihm regt, reproduziert ihm diesen Zusammenhang, das verschiedene einen verschiedenen. Bei dem einen Wollen fühlt es die Autorität des Vaters, in dem andern den Nachklang eines Wollens seiner Familiengenossen, durch das dritte sich gestellt neben den Wetteifer seines Spielgefährten. Das Sichbefangenfühlen in der Autorität ist gewifs noch kein moralisches Gefühl, es entwickelt sich aber zu diesem, jemehr das Kind in dem Gebot des Vaters die Manifestation einer höheren, unbefangenen Einsicht erkennt, und man hat in dieser Beziehung richtig bemerkt, dafs Gehorsam die erste Bildungsschule der Sittlichkeit abgibt. In gleicher Weise ist die passive, nachahmende Umsetzung fremden Wohles und Wehes in eigenes noch nicht das Gefühl des Wohlwollens, aber doch immerhin eine wertvolle Vorstufe desselben, weil das Fühlen mit dem anderen sich naturgemäfs zu dem

Fühlen für den anderen erhebt. In dem Wetteifer bei gemeinschaftlichem Spiele oder gemeinschaftlicher Arbeit mag sich Neid und Schadenfreude oft genug regen, nicht minder häufig aber veranlafst er auch ein Sichmessen der nebeneinander Tätigen, bei dem Zurückbleiben hinter dem vorgezeichneten Mafse beschämt und das Erreichen erfreut. Welche Fülle von Begünstigungen der Entwicklung moralischer Gefühle aus einem geordneten Familienleben entspringt, bedarf schon nach diesen Andeutungen keines weiteren Nachweises mehr.« Selbst Kant, der Rigorist, wollte bei der Erziehung zur Tugend die Gefühle des Vorteils — Eudämonismus — als Vorbereitung nicht entbehren. Vergl. Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik II, 1895, S. 340.

Sache der Schule ist es dann weiter, das also in der Familie Begonnene planmäfsig weiterzuführen und dem Zögling ihrerseits ein gedeihliches Klima zur Vertiefung und Befestigung der sittlichen Gefühle zu bereiten. Der sonstige, aufserhalb der schulmäfsigen Beeinflussung stehende Erfahrungs- und Umgangskreis wird dann schon weiter das Seine dazu tun, die Echtheit und Zuverlässigkeit des gewonnenen Sittlichkeitsgefühls und der Lust am Guten zu erproben.

3. Die moralischen Gefühle und die Erziehung. a) Erziehungsaufgaben. Es handelt sich bei der Erziehung zur Sittlichkeit, soweit dabei die moralischen Gefühle in Betracht kommen, um dreierlei: α) Pflege der grundlegenden unwillkürlichen Äufserungen des sittlichen Bewufstseins wie Scham und Reue; β) Verhinderung und Bekämpfung der falschen Entwicklung des Selbstgefühls; γ) Veredelung der natürlichen, noch nicht sittlichen Gefühle zur Angemessenheit an die sittlichen Ideen. Dafs diese Aufgaben nicht vereinzelt neben- oder hintereinander hergehen, sondern in Wechselwirkung miteinander stehen, bedarf kaum der ausdrücklichen Erwähnung.

α) Scham und Reue pflegt die naive Vorstellung für gänzlich unwillkürliche, der Menschennatur ebenso notwendige wie psychologische Funktionen anhaftende Regungen eines angeborenen Sittlichkeitsbewufstseins anzusehen. Wenn man nun aber auch einerseits die Scham in der Form der geschlechtlichen Schamhaftigkeit als einen sittlichen Instinkt anzusehen geneigt ist oder andrerseits dem feinen Kinderspruch »Kind, wirst du rot, so warnt dich Gott« seine tiefere Berechtigung zuerkennt, so mufs man doch bei näherer Betrachtung zugeben, dafs auch schon die Scham auf recht komplizierten psychischen Vorgängen, Hemmungen und Spannungen im Vorstellungsleben beruht, ja, dafs die entwickelte Scham die Bildung des sittlichen Urteils schon voraussetzt. Die vollendete Scham ist ebenso wie die Reue das Unlustgefühl der sittlichen Selbstverurteilung. »Ob die Mifsbilligung in Scham oder Reue übergeht, in beiden Fällen liegt ein Dualismus, eine Scheidung zwischen edlerem und schlechtem Selbst, eine innere Anklage, ein Wunsch, dafs man sich doch anders als so gefunden hätte!« (Nahlowsky, Gefühlsleben[2] S. 142.)

Daraus ergibt sich, dafs Scham und Reue ganz und gar nicht aufserhalb des Rahmens der planmäfsigen Erziehung stehen und etwa nur wie ein seelisches Verhängnis wirkten; sie müssen vielmehr in ihren Regungen sorgsam beobachtet, gepflegt, entwickelt und in die richtigen Bahnen geleitet werden. Es ist grauenhaft, wie schamlos die Spröfslinge sittlich roher Familien, Stände und Gegenden aufwachsen.

Das Schamgefühl ist zugleich wichtig als der Mutterboden des Ehrgefühls. So belangreich aber ein gesundes Ehrgefühl für die Charakterbildung des Menschen ist und daher eine liebevolle Pflege erfordert, so mufs doch auch der erzieherische Takt den Mifsbildungen und Abirrungen des Scham- und Ehrgefühls und seiner allzugrofsen Reizbarkeit entgegentreten. Dafs wiederum eine rohe Erziehung, die keine anderen Mittel als Schelten und Prügeln kennt, das Ehrgefühl ebenso wie das Schamgefühl erstickt, ist bekannt.

Setzt die Reue einerseits schon eine gewisse Entwicklung des sittlichen Urteils voraus, so ist es andrerseits »nicht minder wahr, dafs echte moralische Grundsätze sich nur auf der Basis wahrer Reue entwickeln« (Volkmann). Denn echte sittliche Grundsätze werden eben nicht angelernt, sondern als eigene Überzeugungen auch nur in eigener Erfahrung erworben; diese

eigene Erfahrung mufs aber durch Kampf und wird in der Regel auch durch Niederlagen hindurchgehen. Durch Schaden wird man klug. Die Empfindung einer sittlichen Niederlage ist die Reue. »In dem Eingeklemmtsein zwischen der Unerbittlichkeit der Tat, die nie mehr ungeschehen gemacht werden kann, und der Unerbittlichkeit der Maxime, deren Richtigkeit nicht wegräsonniert werden kann, liegt der tiefe Stachel, der die Reue in der Psychagogik des Lebens zu einer fast unvermeidlichen Vorschule der Freiheit erhebt« (Volkmann a. a. O. S. 478). Es ist bei dieser Auffassung von Reue klar, wie sehr hier eine weise Erziehung zu Hilfe kommen mufs, damit die Reuegefühle nicht kraftlos verpuffen, nicht im Blick auf die Unwiderrufbarkeit der Tat gegen die Unerbittlichkeit der Maxime abstumpfen, dafs der Reuige weder sich selbst aufreibe in ohnmächtigen Selbstvorwürfen, noch auch mutlos den Kampf aufgebe, vielmehr aus der Niederlage um so stärkeren Antrieb zu erneutem und erfolgreichem Ringen mit der Versuchung entnehme. Wie sehr bei solcher erzieherischen Unterstützung die Inanspruchnahme des Ehrgefühls bedeutet, sagt sich von selbst.

β) Mit der Unterstützung der normalerweise von selbst sich entwickelnden moralischen Grundgefühle der Scham und Reue geht die Gegenwirkung gegen alles wilde Wachstum des von Haus aus selbstischen Gefühlslebens Hand in Hand. Wir richten hier das Augenmerk nur auf drei solcher Wucherpflanzen, die ohne sorgsame Beachtung und Bekämpfung fast in jedem jungen Menschenherzen aufschiefsen: Neid, Schadenfreude und Eitelkeit. »Neid ist nicht blofs eine kleine Leidenschaft«, sagt Volkmann (a. a. O. S. 369), »sondern auch die Leidenschaft der Kleinen und hierin mit der Eitelkeit verwandt.« Damit unsere Kleinen nicht im sittlichen Sinn »klein« bleiben, hat der Erzieher diese »kleinen Füchse« des lieblichen Jugendgartens ernstlichst ins Auge zu fassen. Der Neid zeigt sich darin besonders gemein, dafs er auch die guten Freunde, selbst die Geschwister nicht verschont; er entsteht auch im gut regierten Geschwisterkreise. Neid und Schadenfreude gehören zusammen. »In den Widerwärtigkeiten, sagt Larochefoucauld, die unsern guten Freunden zustofsen, ist allemal etwas, was uns nicht mifsfällt. Und mit noch mehr Recht kann man zu diesem Satz das Seitenstück bilden: in dem Glück unserer guten Freunde ist allemal etwas, das uns nicht ganz gefällt« (Paulsen, Ethik II, 110). Wiederum ist der Neid als allgemein menschliche Schwäche noch relativ verzeihlich, in der Schadenfreude liegt aber immer ein Stück Unmenschlichkeit. Besonders bedenklich wird die Schadenfreude, wenn sie sich nicht nur als Belustigung an einem erlittenen Unfall des andern, sondern als Lust am Wehetun, als boshafte Neckerei und Grausamkeit kennzeichnet, die sich ihre Lust geflissentlich »aus der fremden Unlust holt«. Zumal die oft aus scheinbar ganz harmlosen Anfängen entstehende Lust an der Tierquälerei darf keinem gewissenhaften Erzieher als ernstlicher Gegenwirkung bedürftige Entartung des Kindesgemütes entgehen. Junge Tierquäler — alte Verbrecher, zumal Lustmörder! — Eitelkeit ist, wenn sie einmal vorhanden ist, ein besonders schwer zu bekämpfendes unsittliches Lustgefühl; aber es ist zu bedenken, dafs sie wohl nie ohne Mitschuld der Erziehenden selbst entsteht, die durch törichtes Bewundern und Hervorziehen aller der kleinen oft eingebildeten Vorzüge und Liebreize des Kindes oder auch durch gewissenlose der mütterlichen Eitelkeit dienende Herausputzungen sein Selbstgefühl zur Gefallsucht reizen. Die mütterliche Eitelkeit dürfte vor allem darauf hinzuweisen sein, wie entehrend es für die heranwachsenden Töchter werden mufs, wenn sie durch solche Pflege der Gefallsucht »auf den Mann dressiert« werden, so dafs die Frauen sich nicht wundern können, wenn dem stärkeren Geschlecht immer noch die gemeine Ansicht nahe liegt, das weibliche Geschlecht sei nur zum Genufs der Männer da.

γ) Überhaupt aber macht sich bei dieser gegenwirkenden Beeinflussung des Gefühlslebens die bekannte Erfahrung ganz besonders geltend, dafs bei aller erziehlichen oder regierenden Einschränkung des Bösen, der bessere Teil doch immer die positive Pflege des Guten ist. Ist man sich darüber klar, dafs auch die sittlichen Gefühle und Strebungen aus nicht sittlichen egoistischen Triebfedern entstehen, so verbraucht man

seine Aufmerksamkeit und Kraft nicht zu einseitiger und dann stets vergeblicher Bekämpfung der selbstischen Regungen, sondern benutzt sie vielmehr, um das noch schlummernde bessere Ich zu wecken, den nicht sittlichen Motiven sittliche Zwecke unterzuschieben, die bildsame Seele unvermerkt an die Lust zum Guten zu gewöhnen, kurz die natürlichen niederen Gefühle zu sittlichen zu veredeln, umzuwandeln.

So dient das natürliche Mitgefühl als unentbehrlicher Nährboden zur Anpflanzung des reinen Wohlwollens. Das Mitgefühl ist daher auf jede Weise zu pflegen, auch in dem den Kindern so naheliegenden und natürlichen Umgang mit Tieren. Besonders sind alle Aufsätze unbefangener kindlicher Mitfreude an der Lust anderer zu beachten und weiter zu entwickeln; gewöhnt sich das Kind daran, an dem Glück der Mitmenschen sich zu freuen, so ist damit echtes Wohlwollen gewährleistet und dem Neid die Wurzel genommen.

Das Rechtsgefühl entwickelt sich, wie oben gezeigt, ganz von selbst und zwar am frühesten und intensivsten; in dem kleinen Staate des Geschwisterkreises kann Streit nur vermieden werden durch Beobachtung strenger Gerechtigkeit. Der Erzieher soll da lieber pedantisch und kleinlich als gleichgültig gegen die berechtigten Ansprüche des kindlichen Rechts- und Billigkeitsbewufstseins verfahren; denn nichts wird von dem Kinde lebhafter empfunden als erlittenes Unrecht; für nichts hat der Schüler schärfere Augen als für ungerechtes und unbilliges Vorgehen seitens des Lehrers in Bevorzugungen, einseitiger Belohnung und Bestrafung usw. Es ist nur darauf zu achten, dafs das Kind nicht blofs sein eigenes Recht zu vertreten wisse, sondern auch dem anderen sein Recht gönne. Das Beste pflegt dabei die gegenseitige Erziehung der Kinder zu tun; nur ist zu verhüten, dafs der Stärkere als solcher recht behält und Gewalt vor Recht geht. Kinder pflegen auch untereinander verwickelte Rechtsregeln aufzustellen und zu beobachten, die von dem Erzieher respektiert oder nötigenfalls mit zarter Hand korrigiert werden müssen.

Auch die Vergeltung ist -- und zwar in einem andern als dem schon eben herangezogenen Sinne der Billigkeit — dem Kinde nur zu natürlich, aber auch diese nur einseitig, insofern es die erlittene Wehetat vergolten zu sehen wünscht. Es bekommt leider nur zu schnell ein Gefühl für die Süfsigkeit der Rache. Um so mehr ist es anzuhalten, dafs es sich nicht nur willig der verwirkten Strafe unterziehe, sondern vor allem die erfahrenen Wohltaten nicht unvergolten lassen kann. Die schönste Tugend der Jugend, die ja von den Wohltaten anderer geradezu lebt, ist die Dankbarkeit. Zum Gehorsam kann sie gezwungen werden; das Gefühl der Dankbarkeit kann aber nur mit sehr zarter Hand geweckt und rege gehalten werden; aber es ist damit auch, wenn es gelingt, eine hohe Stufe reiner Sittlichkeit erstiegen. Den schuldigen Dank nicht zu vergessen sollte als Ehrenpunkt gelten. — Ferner ist das Ehrgefühl zumal der Knaben auch dahin in Ausspruch zu nehmen, dafs sie sich bei den leiblichen und geistigen Wettkämpfen oder Vergleichungen, der Idee der Billigkeit angemessen, nur gleicher Waffen bedienen und der Mifsbrauch individueller Vorzüge hintangehalten werde. In dieser Beziehung sind z. B. gewisse Mafslosigkeiten und Versuchungen des heutigen Sports zu beachten. Dem etwas gereifteren Kinde mag schliefslich auch wohl die Einsicht nahe gebracht werden, dafs die Vergeltung für einzelne Taten oft nicht anders als eine unvollkommene sein kann, da sie von so vielerlei schwer zu übersehenden Bedingungen abhängig ist; dafs es gilt eine höhere Vergeltung und ausgleichende Gerechtigkeit zu verstehen und zu verehren, nach deren Mafsstab auch keins der Leiden, das uns hier im Einzelfalle unverdient treffen mag, aus dem Rahmen einer weltumfassenden Billigkeit fällt.

Die Pflege des Rechts- und Billigkeitsgefühls nimmt also das natürliche Selbst- und Ehrgefühl ganz wesentlich in ihren Dienst. Noch mehr ist das bei der Idee der Vollkommenheit und inneren Freiheit der Fall. Alle Betätigungen der Vollkommenheitsidee nach Stärke, Geschicklichkeit, Klugheit, Tapferkeit haben das Selbstgefühl zur Basis und bringen eine Erhöhung des letzteren mit sich. Hier gilt es nun ganz besonders, die Zöglinge nicht so sehr zu diesen Tüchtigkeiten anzuhalten als das jugendliche Kraftgefühl zu ver-

edeln und auf Zwecke hinzuweisen, die der Anstrengungen, der Klugheit und Tapferkeit wirklich wert sind. Die Lust am Guten steigt in hohem Grade, wenn sie sich mit der Erhöhung edlen Selbstgefühls verbindet. Der Wetteifer ist von falschen Bahnen zurückzuhalten; bei den beliebten Reizungen des Ehrgeizes durch Lokation, Zeugniswesen usw. überwiegt der bewirkte Schaden der Selbstgefälligkeit und Eitelkeit, des Neides, der Mifsgunst und Eifersucht den beabsichtigten Nutzen der Kräfteanspornung bei weitem (vergl. Ziller, Grundlegung S. 240 f.).

Das höchste Ziel der Veredelung des Selbstgefühls zeigt sich aber erst in der Idee der inneren Freiheit, dieser »Seele der Sittlichkeit«. Frühe ist der heranwachsende Zögling davon zu überführen, dafs das lebhafte Unabhängigkeitgefühl, das ihn beseelt, sich nur auswirken und vollenden kann in der sittlichen Selbstbeherrschung und Autonomie. Erst dann wird ihm der Hochgenufs, auf eigenen Füfsen zu stehen, zu teil, erst dann erfreut er sich wahrer Selbständigkeit, wenn er der Stimme des Gewissens, dem Zuge seines besseren Selbst folgt und so in Übereinstimmung mit sich selbst bleibt.

b) Erziehungsmittel. Die Bildung des Gefühlslebens geht mit der Bildung des Vorstellungs- und Willenslebens Hand in Hand. Das sittliche Gefühl kann ja in seiner Vollendung, der Lust am Guten, nicht ohne Einsicht in das Gute sein; mit der Höhe des Selbstgefühls in dem erhebenden Lebens- und Freiheitgefühl der Autonomie, der inneren Freiheit, ist eben eine bewufste Selbstgesetzgebung, also Erkenntnis des Guten gegeben. Die Veredelung der natürlichen Gefühle zu moralischen nimmt demnach denselben Gang wie die Erziehung in Regierung, Unterricht und Zucht überhaupt.

Durch den Unterricht sollen insbesondere die an sich unklaren moralischen Gefühle zu festen sittlichen Urteilen und Maximen erhoben werden. Denn »so mächtig und einflufsreich auch das sittliche Gefühl ist, so haftet ihm doch, wie überhaupt jedem Gefühl eine gewisse Unklarheit an, und man kann sich demnach seiner Führung nicht mit voller Beruhigung überlassen, sondern mufs vielmehr zum klaren sittlichen Urteil durchzudringen suchen, indem man allemal, wenn man innerlich auf eine Billigung oder Mifsbilligung stöfst, die Substrate derselben, d. h. die gebilligten oder mifsbilligten Willensverhältnisse genau zu fixieren sucht; bei jedem einzelnen Verhältnisse sich die Glieder desselben, ihre Beziehung zueinander, sowie endlich auch den spezifisch eigentümlichen Beifall (bezw. das eigentümliche Mifsfallen) vollkommen klar macht und sodann jedes einzelne Grundverhältnis auf seinen Musterbegriff, d. h. auf die entsprechende praktische Idee zurückführt, hiermit die unumstöfslichen Normen alles Wollens und Handels gewinnend« (Nahlowsky, Gefühlsleben S. 147 f.). Der erziehende Unterricht wird nun an seinem Teile in der Entwicklung, Klärung und Befestigung der sittlichen Gefühle wesentlich mitwirken, wobei in erster Linie Herbarts Lehre von der Bildung des vielseitigen Interesses in Betracht kommt. Die Bildung des sympathetischen, gesellschaftlichen und religiösen Interesses, sowie auch des ästhetischen dient ganz besonders auch der Pflege des Gefühlslebens. Interesse steht ja mit Gefühl im engsten Zusammenhang (vergl. hierzu die lehrreiche Abhandlung von Ostermann über »Interesse« in diesem Handbuch) und wie der erziehende Unterricht einerseits der Voraussetzung des Interesses nicht entraten kann, so ist andrerseits gerade das Interesse sein schönster Ertrag und Lohn. Die den erziehenden Unterricht tragenden und begleitenden Lustgefühle des Interesses sind ja keineswegs nur intellektueller Art, sondern werden ganz wesentlich auch zur Bedingung sittlicher Gefühle. »In solchen Gefühlen wurzelt auch das innere Bedürfnis, das uns zu den Gegenständen hinzieht, bei denen wir gewifs sind, dafs sie uns leicht fallen und Wohlgefühl bereiten werden, ja dafs wir bei der Beschäftigung mit ihnen unsere geistige Kraft werden beweisen und fühlen können« (Ziller, Vorlesungen S. 207). Diese geistigen Lust- und Kraftgefühle, die durch den erziehenden Unterricht erworben werden, sind es vorzugsweise, die die Übermacht der niederen und sinnlichen Gefühle zu bekämpfen und zu überwinden bestimmt und geeignet sind!

Eins aber übersehe der Erzieher nicht: dafs zum Erfolg solcher Unterweisung auch die Einsicht in die Beschränktheit aller Mittel der Regierung, des Unterrichts und der Zucht gehört. Wer durch die Mafsnahmen der Erziehung die moralischen Gefühle zu klaren, sittlichen Urteilen und festen Maximen erheben will, mache sich das ernstlich klar, was oben schon angedeutet wurde, dafs diese Grundsätze nicht angelernt werden können, dafs die Schule nur die ersten Fingerzeige und Anleitungen dazu geben kann und der Schule des Lebens die eigentliche Ausprägung der sittlichen Überzeugungen überlassen mufs; denn »soll die Maxime für das Leben gelten, so mufs sie selbst durch das und aus dem Leben entstanden sein. Wahre Maximen sind stets der Ausdruck eines Stückes der eigenen Lebensgeschichte« (Volkmann a. a. O. S. 454).

Literatur: Die im Artikel selbst angeführte. Vergl. auch die einzelnen Artikel über die moralischen Gefühle, wie Scham, Reue, Schadenfreude, Ehrgeiz usw.

Düsseldorf. O. von Rohden.

Moralisches Irresein oder Moralischer Schwachsinn

Man hat mit diesem Namen ursprünglich eine Psychose bezeichnet, deren Hauptsymptom eine krankhafte Unsittlichkeit sein sollte und welche fast stets angeboren oder in früheren Kinderjahren erworben sein sollte. Grohmann (1819) bezeichnete sie als »angeborene moralische Insanie, Prichard (1842) als Moral insanity. Später (1857) wies Morel nach, dafs schwere erbliche Belastung die wichtigste Ursache sei. Erst viel später gelangte man zur Einsicht, dafs eine angeborene krankhafte Unsittlichkeit als solche ein Unding sei, und dafs sie auf ganz bestimmte Symptome zurückzuführen sei, nämlich auf die angeborene, durch die krankhafte Organisation des Gehirns bedingte Unfähigkeit bestimmte komplexere Vorstellungen (z. B. ethischen Inhalts) mitsamt den zugehörigen Gefühlstönen zu erwerben. Da diese Unfähigkeit zum Erwerb von Vorstellungen das Hauptmerkmal des angeborenen Schwachsinnes ist, ist also das sog. moralische Irresein diesem zuzurechnen. Man hat daher auch die Bezeichnung »moralischer Schwachsinn« vorgeschlagen. Auch diese Bezeichnung ist insofern nicht zutreffend, als der Defekt der Vorstellungsbildung sich niemals, gründliche Untersuchung vorausgesetzt, auf das moralische Gebiet beschränkt. Der sog. moralische Schwachsinn wird daher in dem Artikel Schwachsinn ausführlich besprochen werden.

Literatur, soweit für die Entwicklung des Krankheitsbegriffes in Betracht kommend: Stolz, Allgemeine Zeitschrift für Psychiatrie. Bd. 33. — Grohmann, Zeitschrift für psychologische Ärzte. 1819. — Prichard, Treatise on insanity. 1842. — Morel, Traité des dégénérescences. 1857.

Berlin. Th. Ziehen.

Moralisieren

s. Gesinnungsunterricht

Moralunterricht

1. Einleitung. 2. Ziel und Wesen der Moralisierung nach Kant. 3. Systematische Bildungslehre der Moral. (Kants »moralischer Katechismus«). Beurteilung. 4. Die kantische Moralunterrichtsidee in Frankreich verwirklicht seit dem Jahre 1882. 5. Beurteilung. 6. Die ideelle Wechselbeziehung zwischen moralischer und religiöser Bildung.

1. Einleitung. Der Moralunterricht und die deutsche Aufklärungspädagogik überhaupt haben in dem königsberger Philosophen Kant ihren wissenschaftlichen Begründer und unerschrockensten Vertreter zugleich gefunden. Im Gegensatz zu der Pädagogik des christlichen Mittelalters, die nur das Streben nach christlicher Vollkommenheit als die rechte Bildungsarbeit gelten liefs, und angeregt durch den Philanthropinismus seiner Zeit, welcher der religiösen Bildung als hauptsächliche Aufgabe zuwies, die Jugend ohne Rücksicht auf konfessionelle Unterschiede moralisch und tugendhaft zu machen, vertrat Kant gegen Ende des achtzehnten Jahrhunderts die Anerkennung einer bedingten Selbständigkeit religiöser und sittlicher Ideen in der Erziehungsfrage. Die Tugendlehre soll fernerhin den Wert des Menschen ohne Rücksicht auf seinen Glauben, lediglich nach seinem moralischen Wohlverhalten bestimmen. Um dieser seiner Lehre eine

dauernde Grundlage zu verschaffen, erachtete Kant die Jugendbildung als das nächstliegende und wichtigste Gebiet.

Kants Anschauungen über den moralischen Unterricht finden sich in mehreren seiner Schriften bald in eingehender Darlegung, bald in aphoristischer Weise vor. Die eigentliche Hauptquelle ist: »Immanuel Kant über Pädagogik«, ein Werk, das weder von ihm redigiert noch überhaupt herausgegeben ist, sondern auf gesammelte Vorlesungsnotizen hin von seinem Schüler Rink im Jahre 1803 zusammengestellt und veröffentlicht wurde; leider in wenig klarer Anordnung. (S. d. Art. Kant.)

2. Ziel und Wesen der moralischen Bildung nach Kant. Als eins der gröfsten Probleme bezeichnet Kant die Frage, wie die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang, die von dem Zögling gefordert wird, mit der Fähigkeit desselben, sich seiner Freiheit zu bedienen, zu vereinigen sei. Denn wird jener Zweck, den Zögling zu gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und andererseits ihn selbst zugleich anzuführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen, nicht erreicht, so ist alle Erziehung blofser Mechanismus. Die Bildung des Begriffs der sittlichen Freiheit im Menschen soll demnach die erste und wichtigste Aufgabe sein. Hierzu ist notwendig, dafs so früh als möglich im werdenden Menschen der Wille herangebildet werde. Dieser darf im Kinde nicht ohne weiteres gebrochen werden, sondern man mufs denselben durch natürlichen Widerstand zu freiem Gehorsam lenken. Da nämlich Brechung des Willens in der Regel sklavische Gesinnung hervorbringt, so ist dies Verfahren nur dem bösen Willen des Kindes und dem Eigensinn gegenüber angebracht. Die Erziehung bedarf nun, damit der menschliche Wille zur Sittlichkeit herangebildet werde, vor allem der Moralisierung. Dies wichtigste Stück indes, so hebt Kant hervor, wird noch wenig in Anwendung gebracht; denn man erzieht die Kinder im wesentlichen so, dafs man dem Prediger die Moralisierung überläfst.

Worin besteht nun nach Kant das Wesen der moralischen Kultur? Diese mufs sich gründen nach Maximen, nicht auf Disziplin (Zucht und Zwang). Letztere verhindert die Unarten, jene bildet die Denkungsart. Man mufs dahin sehen, dafs das Kind sich gewöhne, nach Maximen, nicht nach gewissen Triebfedern zu handeln. Durch Disziplin bleibt nur eine Angewohnheit übrig, die doch auch mit den Jahren erlischt. Nach Maximen soll das Kind handeln lernen, deren Billigkeit es selbst einsieht. Dafs dies bei Kindern schwer zu bewirken ist und die moralische Bildung daher auch die meiste Einsicht von seiten der Eltern und Lehrer erfordert, ist leicht ersichtlich. Bei der Bildung der Maximen, die aus dem Menschen selbst entstehen müssen, soll man schon früh den Kindern Begriffe beizubringen suchen von dem, was gut oder böse ist.

Zwei Momente sind es, die dem Zwecke der moralischen Kultur zum Grunde liegen: 1. Bildung des Pflichtbewufstseins im Kinde, und 2. Gründung der Fähigkeiten in demselben, nach Maximen zu handeln, d. i. Gründung der Denkungsart, des Charakters. Hinsichtlich der Unterweisung in der Pflicht tadelt Kant das Verfahren derjenigen, die wähnen, alles müsse den Kindern in der Art vorgestellt werden, dafs sie es aus Neigung tun. In manchen Fällen, so motiviert Kant, ist dies freilich gut; aber vieles mufs man ihnen auch als Pflicht vorschreiben. Dieses hat nachher grofsen Nutzen für das ganze Leben. Denn bei öffentlichen Aufgaben, bei Arbeiten des Amtes und in vielen anderen Fällen kann uns nur die Pflicht, nicht die Neigung leiten. Gesetzt, das Kind sähe die Pflicht auch nicht ein, so ist es doch so besser; und dafs etwas seine Pflicht als Kind sei, sieht es doch wohl ein, schwerer aber, dafs etwas seine Pflicht als Mensch sei. Letzteres ist erst bei zunehmenden Jahren möglich. Erforderlich erscheint, dafs den Kindern die Pflichten, die sie zu erfüllen haben, soviel als möglich durch Beispiele und Anordnungen vorgestellt und aus der Natur der Sache gezogen werden.

Die Pflichten, welche das Kind sich aneignen soll, unterscheidet Kant in Pflichten gegen sich selbst und gegen andere. Die Selbstpflicht, die das Kind zu beobachten hat, besteht darin, dafs es der Mäfsigkeit und Enthaltsamkeit sich befleifsige und sich vergegenwärtige, dafs der Mensch in seinem Inneren eine gewisse Würde hat, die ihn vor allen Geschöpfen adelt, und dafs es

daher seine Pflicht ist, diese Würde der Menschheit in seiner eignen Person nicht zu verleugnen. Dieselbe wird aber verleugnet durch das Laster der Unmäfsigkeit, durch die Begehung unnatürlicher Sünden, kriecherisches Benehmen, und vor allem durch die Lüge, die den Menschen ganz besonders unter die Würde der Menschheit erniedrigt und zum Gegenstand der allgemeinen Verachtung macht. Kant betont hierbei den sittlichen Halt, der in der Beobachtung der Selbstpflicht dem Jüngling sich darbietet. Wenn nämlich die Zahl der Jahre anwächst, wenn die Neigung zum Geschlecht sich zu regen beginnt, dann ist der kritische Zeitpunkt, in welchem die Würde des Menschen allein imstande ist, den Jüngling in Schranken zu halten. — Ferner soll das Kind in den Pflichten gegen andere unterwiesen werden, d. h. es soll schon sehr früh die Ehrfurcht und Achtung für das Recht der Menschen lernen und ausüben. Wenn z. B. ein Kind einem ärmeren Kinde begegnet und es dieses stolz aus dem Wege oder von sich stöfst, ihm einen Schlag gibt usw., so soll man nicht sagen: tue das nicht, es tut dem anderen weh; sei doch mitleidig! es ist ja ein armes Kind und dergleichen; sondern man mufs ihm selbst wieder ebenso stolz begegnen, weil sein Benehmen dem Rechte der Menschheit zuwider war.

Das zweite und wichtigste Moment in der sittlichen Bildung ist die Gründung der Denkungsart oder des Charakters. Der Charakter besteht in der Fertigkeit, nach Maximen zu handeln. Anfangs gehorcht das Kind Gesetzen. Maximen sind auch Gesetze, aber subjektive; sie entspringen aus dem eigenen Verstande des Menschen. Zunächst sind es Schulmaximen, die in dem Kinde sich bilden; hernach verallgemeinern sich dieselben zu Maximen der Menschheit. Da nach Kants Anschauung der Charakter nicht durch Unterweisung gebildet wird, sondern vor allem durch Gewöhnung an bestimmte Gesetze, so fordert er hinsichtlich der Charakterbildung, dafs man den Kindern in allen Dingen einen gewissen Plan, gewisse Gesetze bemerkbar mache, die auf das genaueste befolgt werden müssen; zumal Menschen, die sich nicht gewisse Regeln vorgesetzt haben, unzuverlässig sind. Den Verdacht, dafs solch frühzeitiges Erziehen zu prinzipiellem, peinlichem Handeln und philiströsem Denken führen müsse, sucht Kant mit dem allgemeinen Hinweis zu entkräftigen, dafs derjenige Mensch, der kein beständiges Prinzipium seiner Handlungen, mithin keine gewisse Einförmigkeit habe, keinen Charakter besitze; dafs vielmehr in jeder selbst übertriebenen und pünktlichen Regelmäfsigkeit der Lebensführung eine Disposition zum Charakter, also etwas Erstrebenswertes, liege. Mit der Disposition zum Charakter ist der Charakter selbst noch nicht gegeben. Hierzu bedarf es der Selbsterziehung des jugendlichen Individuums durch Vorsätze, d. h. es stellt sich freiwillig, ohne Anstofs von aufsen her, eine bestimmte Regel für den einzelnen Fall (Maximen setzen besimmte allgemeine Regeln voraus). Im Einzelfalle tritt Charakterfestigkeit, das »propositi tenax«, in ganz besonderem Mafse hervor. Es ist daher zu fordern, dafs der feste Charakter das einmal gegebene Versprechen erfülle, auch wenn es ihm Schaden brächte. Eine grofse sittliche Gefahr liegt darin, dafs der Mensch die Ausübung seiner Vorsätze immer verschiebt. Die sog. künftige Bekehrung, so urteilt Kant, ist von der Art. Denn der Mensch, welcher stets lasterhaft gelebt hat und in einem Augenblicke bekehrt werden will, kann unmöglich dahin gelangen: indem doch nicht sogleich ein Wunder geschieht, dafs er auf einmal das werde, was jener ist, der sein ganzes Leben gut angewandt und immer rechtschaffen gedacht hat.

Durch die Bildung des sittlich-freien Willens und des Pflichtbewufstseins im werdenden Menschen einerseits und durch die Gewöhnung desselben an Gesetze (Regeln) und Vorsätze (Maximen) andererseits entsteht der Charakter schlechthin, die Denkungsart. Zu dieser (moralischen) Anlage gehört in allererster Linie der Gehorsam, dessen Betätigung entweder eine absolute, d. h. aus dem Zwange, oder eine freiwillige, d. i. eine aus sittlicher Erkenntnis hergeleitete ist. Hinsichtlich des disziplinären (absoluten) Gehorsams betont Kant, dafs Kinder unter einem gewissen Gesetze der Notwendigkeit stehen müssen, indem dieses das Kind zur Erfüllung solcher Gesetze vorbereitet, die es künftighin, als Bürger, erfüllen mufs, wenn sie ihm

auch gleich nicht gefallen. Dieser Zwang zum Gehorsam soll indes ein allgemeiner sein, d. h. er mufs ohne Prädilektion seitens des Erziehers ausgeübt werden. Sobald nämlich das Kind sieht, dafs sich nicht auch alle übrigen demselben Gesetze unterwerfen müssen, wird es aufsässig. — Der moralische (freie) Gehorsam dagegen, welcher Eigenschaft des angehenden Jünglings sein soll, besteht in der freiwilligen Unterwerfung desselben unter die Regeln der Pflicht. Den Kindern die Erfüllung des Gehorsams aus Pflichtgefühl vorzustellen, hält Kant für ebenso vergeblich wie nachteilig. Hier liege nämlich die Gefahr nahe, dafs jene die Pflicht als etwas ansehen, auf dessen Übertretung die Rute folge.

Alle Übertretung eines Gebotes bei einem Kind ist eine Ermangelung des Gehorsams, die Strafe zur Folge hat. Diese ist entweder physischer oder moralischer Art. Die Anwendung physischer Strafen zur Begründung von Moralität verwirft Kant. Wenn man Moralität gründen will, so mufs man nicht strafen. Moralität ist etwas so Heiliges und Erhabenes, dafs man sie nicht so wegwerfen und mit Disziplin in einen Rang setzen darf. Die moralische Bestrafung soll in der Art geschehen, dafs man der Neigung, geehrt und geliebt zu werden, Abbruch tut, indem man z. B. das Kind beschämt, ihm frostig und kalt begegnet. Jene Neigungen des Kindes müssen soviel als möglich erhalten werden. — Das Schamgefühl in den Kindern vorzeitig zu wecken, hält Kant für äufserst schädlich. Das Kind hat noch keine Begriffe von Scham und vom Schicklichen; es hat sich nicht zu schämen; soll sich nicht schämen, denn es wird dadurch nur schüchtern; woraus schliefslich Zurückhaltung und ein nachteiliges Verheimlichen seiner Gesinnung entspringt. Nur im Falle der Lüge mufs man von dem Schamgefühl bei den Kindern Gebrauch machen, da die Natur dem Menschen die Schamhaftigkeit gegeben hat, damit er sich, sobald er lügt, verrate. Redet man daher den Kindern nie von Scham vor, so bemerkt Kant, als wenn sie lügen, so behalten sie die Schamröte in betreff des Lügens für ihre Lebenszeit. Erst in den Jünglingsjahren, wenn der Ehrbegriff bereits Wurzel gefafst hat, kann das Schamgefühl den rechten sittlichen Erfolg bewirken. Der physische Zwang soll anfänglich den Mangel der Überlegung der Kinder ersetzen. Sind diese durch moralische Strafen nicht mehr zu lenken, und man schreitet dann zur physischen fort, so wird hierdurch nach Kants Dafürhalten kein guter Charakter mehr gebildet werden. Physische Strafen dürfen daher nach ihm nur Ergänzungen der Unzulänglichkeit der moralischen sein. Bei ihrer Anwendung warnt Kant davor, dieselben mit den Merkmale des Zornes auszuführen. Kinder sehen sie dann nur als Folgen, sich selbst als Gegenstände des Affektes eines anderen an. Eine Folge von verkehrt angewandter Strafe und deren Gegenteile, Belohnung, ist nach Kants Ansicht die »indoles servilis und mercenaria«. Bestraft man nämlich das Kind, wenn es Böses tut, und belohnt es, wenn es Gutes tut, so tut es Gutes, um es gut zu haben. Kommt es indes nachher in die Welt, wo es nicht so zugeht, wo es Gutes tun kann, ohne eine Belohnung, und Böses, ohne Strafe zu empfangen: so wird aus ihm ein Mensch, der nur sieht, wie er gut in der Welt fortkommen kann, und gut oder böse ist, je nachdem er es am zuträglichsten findet.

Ein zweiter Hauptzug, der in der Gründung des Charakters zur Geltung kommt, ist Wahrhaftigkeit. Sie ist der Grundzug und das Wesentliche des Charakters. Wahrhaftigkeit im Innern des Geständnisses vor sich selbst und zugleich im Betragen gegen jeden anderen sich zur obersten Maxime gemacht, ist, nach Kants Urteil, der einzige Beweis des Bewufstseins eines Menschen, dafs er einen Charakter habe. In seinen »pädagogischen Fragmenten« weist Kant darauf hin, wie schwierig es sei, bei den Kindern das Lügen zu verhüten. Da diese nämlich viel zu leisten haben und viel zu schwach sind, abschlägige Antwort zu geben oder Strafe auszuhalten, so haben sie eine weit stärkere Anreizung zum Lügen, als die Alten jemals haben. Der Hang zum Lügen ist nach Kants Ansicht vielfach die Folge einer lebhaften Einbildungskraft. Des Vaters Sache soll es daher sein, darauf zu achten, dafs die Kinder sich dessen entwöhnen; denn die Mütter achten es gemeiniglich für eine

Sache von keiner, oder doch nur geringer Bedeutung; ja sie finden darin oft einen ihnen selbst schmeichelhaften Beweis der vorzüglichen Anlagen und Fähigkeiten ihrer Kinder. Durch Strafen die Wahrheit von den Kindern zu erzwingen suchen, verwirft Kant; es müfste ihre Lüge denn gleich Nachteil nach sich ziehen, und dann selbst werden sie des Nachteils wegen gestraft. Entziehung der Achtung erscheint als die einzig zweckmäfsige Strafe der Lüge.

Als dritte Eigenschaft des Charakters hebt Kant die Geselligkeit hervor. Diese ist nach ihm zwar nicht die Tugend selbst, aber doch eine Folge derselben. Sie besteht in der Neigung, andere zu vergnügen und auch so zu sagen für die Übrigen zu empfinden. Den Mangel an geselligen Eigenschaften, als der Gesprächigkeit, der Feinheit, der Artigkeit, der Empfindsamkeit und Lebhaftigkeit hält Kant für etwas Fehlerhaftes. Jener setzt nämlich den Menschen gar leicht der Gefahr aus, im Verkehr entweder intolerant oder intolerabel zu erscheinen, indem er wohl gesellschaftliche Neigung, aber nicht gesellige Eigenschaften besitzt. Das Hauptmoment der Geselligkeit bildet die Freundschaft. Durch diese ist dem Menschen eine Erweiterung seiner Gesinnungen geboten. Die gesellige Anlage des Kindes wird durch Erregung der Mifsgunst leicht vernichtet. Lehrer dürfen daher keines der Kinder wegen seiner Talente, sondern nur wegen seines Charakters vorziehen.

Der Inbegriff jeglicher Charakterbildung ist schliefslich die Sittlichkeit selbst, die in dem sustine et abstine, in Selbstbeherrschung und weiser Mäfsigkeit, liegt. Sind mit den Eigenschaften des Gehorsams, der Wahrhaftigkeit und Geselligkeit die Merkmale einer moralischen Charakteranlage schlechthin gegeben, so beruht auf der Sittlichkeit das Wesen eines guten Charakters. Hierzu bedarf es eines nach Grundsätzen erprobten und gestärkten Willens, der den nach Instinkten und Neigungen sich richtenden Willen, d. i. das Temperament, beherrscht. Zum Temperamente gehören die Leidenschaften. Diese sind Begierden, welche der Herrschaft seiner selbst widerstreiten, wodurch man seiner selbst nicht mächtig wird. Die hauptsächlichsten Eigenschaften sind: Ehrsucht (Unbescheidenheit, Hochmut, Stolz, Eitelkeit), Herrschsucht und Habsucht (Geiz). Hinsichtlich dieser nun ist erforderlich, dafs der Mensch sich in betreff seiner Neigungen so gewöhne, dafs sie nicht zu Leidenschaften werden, indem er es lernen mufs, etwas zu entbehren, wenn es ihm abgeschlagen wird. Erst dann, wenn die Leidenschaften weggeräumt sind, kann nach Kant ein guter Charakter gebildet werden. Da auf diesem lediglich die Moralität beruht (nicht auf der Gemütsart, bezw. Gutartigkeit des Herzens, welche sich auf Gefühle gründet und von Neigungen und Anwandlungen abhängt), so erachtet Kant es für sehr schädlich, dafs man das gute Herz vor dem guten Charakter zu entwickeln versucht. Gefühle machen nach seiner Ansicht das Gemüt reizbar, aber bessern nicht das Herz und bilden keinen Charakter. Um aber sein Gemüt, welches launig ist, in seiner Gewalt zu haben und sein Gefühl nicht anderen preiszugeben, bedarf der Mensch des Charakters; ohne denselben versäumt ein gutes Gemüt das Recht und die Billigkeit. Durch die Vereinigung des Gemütes mit dem Charakter, d. i. durch die pünktlichste Genauigkeit im Unterscheiden dessen, was zum Rechte der Menschen gehört, und gröfste Gewissenhaftigkeit im Beobachten desselben wird der Mensch nicht weich, sondern wacker. Darum gibt es keine Tugend als im wackeren Herzen und kein wackeres Herz ohne Macht der Grundsätze.

Zur sittlichen Vervollkommnung des Menschen bedarf es ferner der allgemeinen Kultur seiner Gemütskräfte. Diese beruhen auf den drei Grundvermögen der Seele: dem Erkenntnisvermögen, Gefühl der Lust und Unlust und dem Begehrungsvermögen. Diesen entsprechen, da der Ausübung aller doch immer das Erkenntnisvermögen zugrunde liegt, folgende oberen Gemütskräfte: Verstand, Urteilskraft und Vernunft. Die allgemeine Kultur der Gemütskräfte besteht nun nach Kant nicht darin, dafs man den Zögling besonders informiere, sondern diese seine Grundvermögen stärke. Die allgemeine moralische Kultur der Gemütskräfte beruht, wofern der Zögling nach Maximen zu handeln versteht, nicht auf Übung und Zwang, sondern darauf, dafs jeder selbsttätig nach Maximen, nicht aus Gewohnheit

handele; dafs er nicht blofs das Gute tue, sondern es darum tue, weil es gut ist; kurz, dafs er den ganzen moralischen Wert seiner Handlungen nach den Maximen des Guten und jederzeit den Grund und die Ableitung der Handlung aus dem Begriffe der Pflicht einsieht.

Hinsichtlich der Bildung der Sympathie als Gemütskraft, welche auf dem zweiten Grundvermögen der Seele, dem Gefühl der Lust und Unlust, beruht, lehrt Kant, dafs Mitfreude und Mitleid (sympathia moratis) zwar sinnliche Gefühle einer Lust und Unlust an dem Zustande des Vergnügens sowohl, als Schmerzes anderer sind, wozu schon die Natur in den Menschen die Empfänglichkeit gelegt hat. Aber diese als Mittel zur Beförderung des tätigen und vernünftigen Wohlwollens zu gebrauchen, ist. so fährt Kant fort, noch eine besondere, obzwar nur die bedingte Pflicht unter dem Namen der Menschlichkeit. Sollen die natürlichen Gefühle der Sympathie nun in den Kindern kultiviert und zur tätigen Teilnehmung an dem Schicksale anderer angeleitet werden, so müssen sie auf die Bedingungen der Gesetzmäfsigkeit eingeschränkt bleiben. Hierdurch wird das Kind zur Rechtschaffenheit erzogen und angehalten. Zur Förderung dieser Eigenschaft im Kinde fordert Kant für die Schule einen Katechismus des Rechts. Derselbe müfste Fälle enthalten, die populär sind, sich im gemeinen Leben zutragen, und bei denen immer die Frage ungesucht eintritt, ob etwas recht sei oder nicht. Da der Mensch, wenn er Wohltaten erweisen will, frei sein mufs, so handelt er beispielsweise unrecht, indem er, gerührt durch den Anblick eines Notleidenden, die Summe, die er schuldig ist, diesem, anstatt seinem Kreditor, aushändigt. Durch die wohltätige Spende hat der Mensch wohl ein verdienstliches Werk getan; aber sein schuldiges Werk, die Tilgung seiner Schuld, hat er versäumt. Darum, so fordert Kant, mache man das Herz nicht sowohl weich als vielmehr wacker; es sei nicht voll von Gefühl, sondern voll von der Idee der Pflicht. Letzteres nämlich bewahrt den Menschen vor Enttäuschungen, die schliefslich zur Folge haben, dafs er in der Tat hartherzig wird, weil er in seinem Mitleid oft sich betrogen gesehen. Die Werke des Wohltuns sollen daher den Kindern nicht als etwas Verdienstliches, sondern nur als Gebote der Pflicht vorgestellt werden, zumal der Mensch in Rücksicht auf Gott nie mehr als seine Schuldigkeit tun kann.

Unter den Mitteln, welche der Versittlichung des werdenden Menschen zum Grunde liegen, nimmt die religiöse Bildung des Kindes die erste und wichtigste Stellung ein. Kant stellt hier zunächst die Frage, ob es tunlich sei, früh den Kindern Religionsbegriffe beizubringen. Nach seiner Anschauung setzen Religionsbegriffe stets eine Theologie voraus, welche indes der Jugend, die weder die Welt noch sich selbst kennt, völlig fern liegt. Nichts erscheint ihm daher verkehrter, als den Kindern, die kaum in diese Welt treten, gleich von der anderen etwas vorzureden. Vielmehr wäre es der Ordnung der Dinge angemessen, die Kinder erst auf die Zwecke und auf dasjenige, was dem Menschen ziemt, zu führen; ihre Beurteilungskraft zu schärfen, sie in der Ordnung und Schönheit der Naturwerke zu unterrichten, dann noch eine erweiterte Kenntnis des Weltgebäudes hinzuzufügen und hierauf erst den Begriff eines höchsten Wesens, eines Gesetzgebers ihnen zu eröffnen. Da indes die Kinder Handlungen der Verehrung des höchsten Wesens mit ansehen und den Namen Gottes hören, so erscheint es dennoch nötig, ihnen bei Zeiten Religionsbegriffe beizubringen; zumal sonst leicht entweder Gleichgültigkeit oder verkehrte Begriffe von Gott, z. B. Furcht vor der Macht desselben, in den Kindern entstehen. Das Wesen des Religionsunterrichtes soll nun beruhen auf einer verstandesmäfsigen Übermittelung einiger, nicht aller Religionsbegriffe von Gott und der wahren Verehrung desselben, die darin besteht, dafs man nach seinem Willen handelt. Die Religionsbegriffe, die man den Kindern beibringt, müssen mehr negativ als positiv sein. So sollen den Kindern die Begriffe von Frömmigkeit und Gottesverehrung dahin erläutert werden, dafs diese nicht im Hersagen von Gebetsformeln und in äufserlichen Werken besteht. Lobpreisungen, Gebete, Kirchengehen sollen nur dem Menschen neue Stärkung, neuen Mut zur Besserung geben oder der Ausdruck eines von der Pflichtvorstellung beseelten Herzens

sein. Sie sind nur Vorbereitungen zu guten Werken, nicht selbst aber gute Werke. Zur Verehrung Gottes gehört nach Kants Ansicht ferner, dafs man Ehrfurcht vor ihm empfinde bei dem jedesmaligen Aussprechen seines Namens, dafs man diesen selten und nie leichtsinnig gebrauche. Zu diesem Zwecke ist dem Kinde Gott darzustellen als der Herr des Lebens und der ganzen Welt, als der Versorger der Menschen und endlich als der Richter derselben. — Bei der Behandlung des Begriffes von Gott dürfte derselbe am besten zuerst mit dem des Vaters, unter dessen Pflege und Obhut wir sind, deutlich gemacht und hierbei dann auf die Einigkeit der Menschen, als in einer Familie, hinzuweisen sein. Sobald dann das Kind einen Einblick in Ordnung und Gesetze der Naturwerke gewonnen hat, wie z. B. erstlich alles auf die Erhaltung der Arten und deren Gleichgewicht, dann aber auch auf den Menschen, damit er sich selbst glücklich mache, angelegt ist, so müssen diese hernach, anstatt der Natur, Gott selbst zugeschrieben werden. — In enger Verbindung mit dem Gottesbegriff soll derjenige der Pflicht dem Kinde sodann deutlich gemacht werden. Hierdurch lerne es um so besser die göttliche Vorsorge für die Geschöpfe kennen und werde damit vor dem Hange zur Zerstörung und Grausamkeit bewahrt, der sich so vielfach in der Marter kleiner Tiere äufsert. Zugleich sollte man die Jugend auch anweisen, das Gute in dem Bösen zu entdecken, z. B. Raubtiere, Insekten als Muster der Reinlichkeit und des Fleifses; Vögel, die den Würmern nachstellen, als Beschützer des Gartens. Das Beispiel böser Menschen, so schliefst Kant, ermuntert zum Gesetze der Pflicht.

Von dem Gesetze, das der Mensch in sich hat, dem Gewissen, soll die Moralisierung im Kinde ihren Anfang nehmen. Dieses ist in ihm selbst gegründet. Das Kind soll einsehen lernen, dafs der Mensch, wenn er lasterhaft ist, d. i. gegen die natürliche Stimme seines Gewissens handelt, sich selbst verabscheuungswürdig wird, und dafs er es nicht erst deswegen ist, weil Gott das Böse verboten hat. Der Zögling mufs zu der Erkenntnis geleitet werden, dafs sein Wohlverhalten, die Befolgung des Moralgesetzes und Gewissens, allein ihn der Glückseligkeit würdig mache. Die Vorwürfe des Gewissens werden indes ohne Wirkung bleiben, wenn man es sich nicht als den Repräsentanten Gottes denkt, der seinen erhabenen Stuhl über uns, aber auch in uns einen Richterstuhl aufgeschlagen hat. Wenn daher nicht die Religion zur moralischen Gewissenhaftigkeit kommt, so ist letztere nach Kants Anschauung ohne Wirkung. Jene erklärt er als das Gesetz in uns, insofern es durch einen Gesetzgeber und Richter über uns Nachdruck erhält, kurz, eine auf die Erkenntnis Gottes angewandte Moral.

In seiner »Religion innerhalb der Grenzen der blofsen Vernunft« hebt Kant hervor, dafs die Moral zum Behufe ihrer selbst keineswegs der Religion bedürfe, vielmehr dafs sie vermöge der reinen praktischen Vernunft sich selbst genug sei. Da indes, so motiviert Kant, der gut und recht handelnde Mensch gegen den Erfolg seiner Handlungen nicht so gleichgültig sein kann, dafs er sich nicht das höchste in der Welt mögliche Gut zum Endzwecke setzte, und er dies nicht tun kann, ohne ein allvermögendes, moralisches Wesen als Weltherrscher anzunehmen, durch welches das höchste Gut verwirklicht wird, und die Verbindung der Zweckmäfsigkeit aus Freiheit mit Zweckmäfsigkeit der Natur praktische Realität enthält, so führt die Moral zur Religion. Zunächst mufs also das Moralgesetz und dann erst der Gottesbegriff behandelt werden. Die Moralität mufs vorangehen, die Theologie ihr dann folgen, und dies, so postuliert Kant, heifst Religion. Das göttliche Gesetz darf nun nicht als ein willkürliches, sondern mufs zugleich als Naturgesetz erscheinen, d. h. als ein solches, das nicht auf willkürlichen Bestimmungen Gottes beruht. Als Hilfsmittel beim Religionsunterricht empfiehlt Kant einen Katechismus. Jedoch erscheint es ihm hierbei von der gröfsten Wichtigkeit, dafs dem Religionsunterricht der moralische vorangehe, dieser aber nicht mit dem letzteren vermischt vorgetragen werde.

Ein weiteres Mittel zur sittlichen Bildung des Zöglings besteht in dem Exempel, nämlich dem guten Exempel an dem Lehrer selbst und dem warnenden an anderen, »weil Nachahmung dem noch ungebildeten Menschen die erste Willens-

bestimmung zur Annehmung von Maximen ist, die er sich in der Folge macht. Hierbei mufs man jedoch beobachten, dafs die Kraft des Exempels, das sich dem Hang zur Nachahmung oder Warnung darbietet, nicht darin besteht, eine Tugendmaxime zu begründen. Denn diese beruht gerade auf der subjektiven Autonomie der praktischen Vernunft eines jeden Menschen, nach welcher nicht das Verhalten anderer, sondern das Gesetz uns zur Triebfeder dient. Daher wird der Erzieher seinem verunarteten Zögling nicht sagen: Nimm ein Exempel an jenem guten (ordentlichen, fleifsigen) Knaben! denn das wird jenem nur zur Ursache dienen, diesen zu hassen, weil er durch ihn in ein nachteiliges Licht gestellt wird. Das gute Exempel (der exemplarische Wandel) soll nicht als Muster, sondern nur zum Beweise der Tunlichkeit des Pflichtmäfsigen dienen. Also nicht die Vergleichung mit irgend einem anderen Menschen (wie er ist), sondern mit der Idee (der Menschheit), wie er sein soll, also mit dem Gesetz, mufs dem Lehrer das nie fehlende Richtmafs seiner Erziehung an die Hand geben.«

3. Systematische Bildungslehre der Moral nach Kant. Eine im wesentlichen systematische Bildungslehre der Moral, sofern sie als eine Folge aus der im System seiner transcendentalen Freiheitslehre enthaltenen Prinzipien betrachtet werden mufs, legt Kant im zweiten Hauptabschnitt seiner »Kritik der praktischen Vernunft«, in der »Methodenlehre der reinen praktischen Vernunft«, dar. Unter dieser Methodenlehre versteht Kant die Art, wie man den Gesetzen der reinen praktischen Vernunft Eingang in das menschliche Gemüt, Einflufs auf die Maximen desselben verschaffen, d. i. die objektiv-praktische Vernunft auch subjektiv-praktisch machen könne. Als die eigentlichen Triebfedern der Handlungen müssen das Gesetz und die objektiv notwendige Befolgung desselben vorgestellt werden; denn diese sind diejenigen Bestimmungsgründe des Willens, welche allein die Maximen eigentlich moralisch machen und ihnen einen sittlichen Wert geben. Indes, so fordert Kant, mufs auch subjektiv jene Darstellung der reinen Tugend mehr Macht über das menschliche Gemüt haben und kräftigere Entschliefsungen hervorbringen, als alle Anlockungen zum Vergnügen oder auch alle Androhungen von Schmerz und Übeln jemals vermögen. Allerdings bedarf, um ein entweder noch ungebildetes oder auch verwildertes Gemüt zuerst ins Geleis des Moralisch-Guten zu bringen, es nach seiner Ansicht einiger vorbereitender Anleitungen, die darin bestehen, dafs man jenes durch seinen eigenen Vorteil zu locken oder durch den Schaden zu erschrecken sucht. Sobald hiermit nur einige Wirkung erzielt ist, mufs durchaus der reine moralische Bewegungsgrund an die Seele gebracht werden, der nicht nur dadurch, dafs er allein einen Charakter (praktische, konsequente Denkungsart nach unveränderlichen Maximen) gründet, sondern auch darum, weil er den Menschen seine eigene Würde fühlen lehrt, dem Gemüte eine ihm selbst unerwartete Kraft gibt, sich von aller sinnlichen Anhänglichkeit loszureifsen.

Seine Methode, die objektiv-praktischen Gesetze der reinen Vernunft durch blofse reine Vorstellung der Pflicht subjektiv-praktisch zu machen, d. i. die Methode der Gründung und Kultur echter moralischer Gesinnungen, leitet Kant aus folgender Beobachtung des täglichen Lebens her. Wer den Gang der Gespräche in gemischten Gesellschaften aufmerksam verfolge, werde sofort bemerken, dafs das Raisonnieren über den moralischen Wert dieser oder jener Handlung stets einen lebhaften Meinungsaustausch hervorrufe. An diese Tatsache habe der Erzieher anzuknüpfen; er habe zuerst einen moralischen Katechismus als Grundlage hinzustellen und an ihm die Biographien alter und neuer Zeit zu prüfen, um an einzelnen hervorragenden Beispielen das Wesen und den Gehalt rein moralischer Tugenden darzutun, als gute Grundlage zur Rechtschaffenheit im künftigen Lebenswandel. Indes sollen die Zöglinge mit Beispielen sog. edler (überverdienstlicher) Handlungen verschont bleiben, da diese auf leere Wünsche und Sehnsuchten nach unersteiglicher Vollkommenheit hinauslaufen und lauter Romanhelden hervorbringen. Vielmehr müsse ihnen alles nur im Hinweis auf die Pflicht und den Wert, den ein Mensch sich in seinen eigenen Augen durch das Bewufstsein, sie nicht übertreten zu haben, geben soll, vorgestellt

werden. Durch die Vergleichung des minderen oder gröfseren Gehaltes moralischer Handlungen werde die Urteilskraft der zu aller Spekulation sonst noch unreifen Jugend früh angeregt und geschärft; und dieses Spiel wetteifernder Urteilskraft lasse schliefslich in den Kindern einen dauerhaften Eindruck des Abscheues auf der einen, der Hochschätzung auf der anderen Seite zurück. An einem Beispiele zeigt Kant, wie etwa ein zehnjähriger Knabe, ohne durch den Lehrer dazu angewiesen zu sein, notwendig zu dem Prüfungsmerkmal der reinen Tugend gelangt. Hierzu dient das Bild eines rechtschaffenen Mannes, der durch alle Mittel bewegt werden soll, dem Verleumder einer unschuldigen Person beizutreten, der indes trotz aller Versprechungen und Drohungen standhaft bleibt. Die Erkenntnis der Triebfeder wird, so folgert Kant, den jungen Zuhörer stufenweise, von der blofsen Billigung zur Bewunderung, von da zum Erstaunen, endlich bis zur gröfsten Verehrung und einem lebhaften Wunsche, selbst ein solcher Mann sein zu können, erheben. Die höchste sittliche Erhebung mufs aber nach Kant in jenem Beispiel liegen, in welchem die Triebfeder dem reinen Gesetze der Pflicht gegenüber als Pflicht erscheint und der Beihilfe der Sinnlichkeit entbehrt. Es ist dies nach ihm »jene höchste Pflicht, deren Übertretung das moralische Gesetz an sich und ohne Rücksicht auf Menschenwohl verletzt und dessen Heiligkeit gleichsam mit Füfsen tritt. Solche Pflichten pflegt man Pflichten gegen Gott zu nennen, weil wir uns in ihm das Ideal der Heiligkeit in Substanz denken.« In diesem Verhältnis der Pflicht auf das ernste moralische Gesetz liegt mehr subjektiv-bewegende Kraft einer Triebfeder als in der Vorstellung einer Handlung als edler und grofsmütiger Tat: denn, so motiviert Kant, wenn wir irgend etwas Schmeichelhaftes vom Verdienstlichen in unsere Handlung bringen können, dann ist die Triebfeder schon mit Eigenliebe vermischt, hat also einige Beihilfe von der Seite der Sinnlichkeit. »Aber der Heiligkeit der Pflicht allein alles nachzusetzen und sich bewufst werden, dafs man es könne, weil unsere eigene Vernunft dieses als ihr Gebot anerkennt und sagt, dafs man es tun solle, das heifst sich gleichsam über die Sinnenwelt selbst gänzlich erheben.«

Die Methode soll nun folgenden Gang nehmen. Zunächst mufs die Beurteilung nach moralischen Gesetzen zu einer natürlichen, alle unsere eigenen sowohl als die Beobachtung fremder freier Handlungen begleitenden Beschäftigung uns gleichsam zur Gewohnheit gemacht und als solche geschärft werden, indem man fragt, ob die Handlung objektiv dem moralischen Gesetze und welchem gemäfs sei, wobei man die verschiedenen Pflichten (z. B. das Gesetz desjenigen, was das Bedürfnis der Menschen im Gegensatze dessen, was das Recht derselben von mir fordert) unterscheiden lehrt. Die andere Frage bezieht sich auf den sittlichen Wert der Handlung als Gesinnung: ob die Handlung auch (subjektiv) um des moralischen Gesetzes willen geschehen sei. Durch diese Übung wird ein gewisses Interesse am Gesetz, mithin an sittlich-guten Handlungen nach und nach hervorgebracht, indem die andauernde Betrachtung uns den erweiterten Gebrauch unserer Erkenntniskräfte empfinden läfst und das Gefühl moralischer Richtigkeit in uns befördert. Sodann soll eine weitere Übung in der lebendigen Darstellung der moralischen Gesinnung an Beispielen stattfinden, wodurch die Reinigkeit des Willens bemerklich gemacht wird, und wonach bei einer Handlung gar keine anderen Triebfedern der Neigungen als Bestimmungsgründe auf ihn einfliefsen, als der reine Pflichtbegriff. Dadurch aber, dafs der werdende Mensch von der Last seiner Neigungen sich befreien lernt, wird in ihm das Bewufstsein menschlicher Freiheit geweckt und gestärkt. Im Bewufstsein dieser inneren Freiheit wird die Achtung vor sich selbst in ihm erweckt, wodurch wiederum das Gesetz der Pflicht durch den positiven Wert, den die Befolgung desselben ihn empfinden läfst, leichteren Eingang findet. Ist dieses Bewufstsein innerer Freiheit, verbunden mit der Selbstachtung, wohl gegründet, so kann darauf jede gute Gesinnung gepfropft werden, zumal der Mensch dann »nichts stärker scheut, als sich in der inneren Selbstprüfung in seinen eigenen Augen geringschätzig und verwerflich zu finden, und dieses somit der beste, ja der einzige Wächter ist, das Eindringen unedler

und verderbender Antriebe vom Gemüte abzuhalten.«

Kant erklärt am Schlufs seiner Methodenlehre, dafs er mit diesen Sätzen nur auf ihre allgemeinen Maximen zum Zweck einer moralischen Bildung und Übung habe hinweisen wollen. In weiterer Ausführung und zugleich in ihrer praktischen Anwendbarkeit werden die kantischen Grundsätze aus seinem »moralischen Katechismus« ersichtlich. Ein Bruchstück davon führt er am Schlufs seiner Tugendlehre vor, das wir hier wörtlich anführen. Es heifst da:

Anmerkung

Bruchstück eines moralischen Katechismus

Der Lehrer fragt der Vernunft seines Schülers dasjenige ab, was er ihn lehren will, und wenn dieser etwa nicht die Frage zu beantworten wüfste, so legt er sie ihm (seine Vernunft leitend) in den Mund.

Der Lehrer: Was ist dein gröfstes, ja dein ganzes Verlangen im Leben?

Der Schüler: (schweigt.)

Der Lehrer: Dafs es dir in allem und immer nach Wunsch und Willen gehe. — Wie nennt man einen solchen Zustand?

Der Schüler: (schweigt.)

Der Lehrer: Man nennt ihn Glückseligkeit (das beständige Wohlergehen, vergnügtes Leben, völlige Zufriedenheit mit seinem Zustande). Wenn du nun alle Glückseligkeit, die in der Welt möglich ist, in deiner Hand hättest, würdest du sie alle für dich behalten, oder sie auch deinen Nebenmenschen mitteilen?

Der Schüler: Ich würde sie mitteilen; andere auch glücklich und zufrieden machen.

Der Lehrer: Das beweist nun wohl, dafs du noch so ziemlich ein gutes Herz hast; lafs aber sehen, ob du dabei auch guten Verstand zeigst. — Würdest du wohl dem Faullenzer weiche Polster verschaffen, damit er im süfsen Nichtstun sein Leben dahinbringe, oder dem Trunkenbolde es an Wein und was sonst zur Berauschung gehört, nicht ermangeln lassen, dem Betrüger eine einnehmende Gestalt und Manieren geben, um andere zu überlisten, oder dem Gewalttätigen Kühnheit und starke Faust, um andere überwältigen zu können? Das sind ja soviel Mittel, die ein jeder sich wünscht, um nach seiner Art glücklich zu sein.

Der Schüler: Nein, das nicht.

Der Lehrer: Du siehst also, dafs, wenn du alle Glückseligkeit in deiner Hand und dazu den besten Willen hättest, du jene doch nicht ohne Bedenken jedem, der zugreift, preisgeben, sondern erst untersuchen würdest, wiefern ein jeder der Glückseligkeit würdig wäre. — Für dich selbst aber würdest du doch wohl kein Bedenken haben, dich mit allem, was du zu deiner Glückseligkeit rechnest, zuerst zu versorgen?

Der Schüler: Ja.

Der Lehrer: Aber kommt dir da nicht auch die Frage in Gedanken, ob du wohl selbst auch der Glückseligkeit würdig sein mögest?

Der Schüler: Allerdings.

Der Lehrer: Das nun in dir, was nur nach Glückseligkeit strebt, ist die Neigung; dasjenige aber, was deine Neigung auf die Bedingung einschränkt, dieser Glückseligkeit zuvor würdig zu sein, ist deine Vernunft; und dafs du durch deine Vernunft deine Neigung einschränken und überwältigen kannst, das ist die Freiheit deines Willens. Um nun zu wissen, wie du es anfängst, um der Glückseligkeit teilhaftig und doch auch nicht unwürdig zu werden, dazu liegt die Regel und Anweisung ganz allein in deiner Vernunft; das heifst soviel als: du hast nicht nötig, diese Regel deines Verhaltens von der Erfahrung oder von anderen, durch ihre Unterweisung, abzulernen; deine eigene Vernunft lehrt und gebietet dir geradezu, was du zu tun hast. Z. B. wenn dir ein Fall vorkommt, dafs du durch eine fein ausgedachte Lüge dir oder deinen Freunden einen grofsen Vorteil verschaffen kannst, ja noch dazu auch keinem anderen schadest, was sagt dazu deine Vernunft?

Der Schüler: Ich soll nicht lügen: der Vorteil für mich und meinen Freund mag so grofs sein, wie er immer wolle; lügen ist niederträchtig und macht dem Menschen unwürdig glücklich zu sein. — Hier ist eine unbedingte Nötigung durch ein Vernunftgebot (oder Verbot), dem ich gehorchen mufs; wogegen alle meine Neigungen verstummen müssen.

Der Lehrer: Wie nennt man diese unmittelbar durch die Vernunft den Menschen auferlegte Notwendigkeit, einem Gesetze derselben gemäfs zu handeln?

Der Schüler: Sie heifst Pflicht.

Der Lehrer: Also ist dem Menschen die Beobachtung seiner Pflicht die allgemeine und einzige Bedingung der Würdigkeit, glücklich zu sein, und diese ist mit jener ein und dasselbe. — Wenn wir uns aber auch eines solchen guten und tätigen Willens, durch den wir uns würdig (wenigstens nicht unwürdig) halten, glücklich zu sein, auch bewufst sind, können wir darauf auch die sichere Hoffnung gründen, dieser Glückseligkeit teilhaftig zu werden?

Der Schüler: Nein! darauf allein nicht; denn es steht nicht immer in unserem Vermögen, und der Lauf der Welt richtet sich auch nicht so von selbst nach dem Verdienst, sondern das Glück des Lebens (unsere Wohlfahrt überhaupt) hängt von Umständen ab, die bei weitem nicht alle in des Menschen Gewalt sind. Also bleibt unsere Glückseligkeit immer nur ein Wunsch, ohne dafs, wenn nicht irgend eine andere Macht hinzukommt, dieser jemals Hoffnung werden kann.

Der Lehrer: Hat die Vernunft wohl Gründe für sich, eine solche, die Glückseligkeit nach Verdienst und Schuld der Menschen austeilende, über die ganze Natur gebietende und die Welt mit höchster Weisheit regierende Macht als wirklich anzunehmen, d. i. an Gott zu glauben?

Der Schüler: Ja, denn wir sehen an den Werken der Natur, die wir beurteilen können, so ausgebreitete und tiefe Weisheit, die wir uns nicht anders als durch eine unaussprechlich grofse Kunst eines Weltschöpfers erklären können, von welchem wir uns denn auch, was die sittliche Ordnung betrifft, in der doch die höchste Zierde der Welt besteht, eine nicht minder weise Regierung zu versprechen Ursache haben: nämlich dafs, wenn wir uns nicht selbst der Glückseligkeit unwürdig machen, welches durch Übertretung unserer Pflicht geschieht, wir auch hoffen können, ihrer teilhaftig zu werden.

Kant fügt dieser Katechese noch einige erläuternde Betrachtungen bei, deren wesentlicher Inhalt ungefähr folgender ist. Es mufs bei dieser Moralunterweisung die Katechese durch alle Artikel der Tugend und des Lasters durchgeführt werden; hierbei ist besonders darauf zu achten, dafs das Pflichtgebot ja nicht auf die aus dessen Beobachtung für den Menschen, ja selbst auch nicht einmal für andere fliefsenden Vorteile oder Nachteile, sondern ganz rein auf das sittliche Prinzip gegründet werde. Ferner bedarf es eines ganz besonderen Hinweises auf die Schändlichkeit, nicht auf die Schädlichkeit des Lasters. Denn wenn die Würde der Tugend in Handlungen nicht über alles erhoben wird, so verschwindet der Pflichtbegriff selbst und zerrinnt in blofse pragmatische Vorschriften, wodurch die Gefahr entsteht, dafs der Adel des Menschen in seinem eigenen Bewufstsein untergeht, und er schliefslich für einen Preis feil ist, den ihm verführerische Neigungen anbieten. Je nach der Verschiedenheit der Stufen des Alters, des Geschlechtes und des Standes, die der Mensch nach und nach betritt, mufs der Pflichtbegriff aus der eigenen Vernunft entwickelt werden. Wenn ihm aber beim Schlufs seiner Unterweisung seine Pflichten in ihrer Ordnung noch einmal summarisch vorerzählt (rekapituliert) werden, wenn er bei jeder derselben aufmerksam gemacht wird, dafs alle Übel, Drangsale und Leiden des Lebens, selbst Bedrohung mit dem Tode, die ihn wegen einer treu erfüllten Pflicht treffen mögen, ihm doch das Bewufstsein nicht rauben können, über sie alle erhaben und Meister zu sein, so mufs der Zögling noch über die Frage sich klar werden: was ist das in dir, was sich getrauen darf, mit allen Kräften der Natur in dir und um dich in Kampf zu treten, und sie, wenn sie mit deinen sittlichen Grundsätzen in Streit kommen, zu besiegen? Wenn diese Frage, deren Auflösung das Vermögen der spekulativen Vernunft gänzlich übersteigt, und die sich dennoch von selbst einstellt, ans Herz gelegt wird, so mufs selbst die Unbegreiflichkeit in diesem Selbsterkenntnisse der Seele eine Erhebung geben, die sie zum Heilighalten ihrer Pflicht nur desto stärker belebt, je mehr sie angefochten wird.

Um das Interesse der Sittlichkeit in den Kindern zu erhöhen, empfiehlt Kant bei jeder Pflichtzergliederung das Aufwerfen einiger kasuistischer Fragen, um daran die versammelten Kinder ihren Verstand versuchen zu lassen. Nicht allein wäre dies eine der Fähigkeit des Ungebildeten am meisten angemessene Kultur der Vernunft und das zur Schärfung des jugendlichen Verstandes geeignetste Mittel, sondern vor allem würde der Lehrling durch dergleichen Übungen unvermerkt in das Interesse der Sittlichkeit gezogen; weil es in der Natur des Menschen liegt, das zu lieben, worin und in dessen Bearbeitung er es bis zu einer Wissenschaft (mit der er nun Bescheid weifs) gebracht hat. Besonderen Nachdruck legt Kant am Schlusse dieses Abschnittes darauf, dafs der moralische Katechismus nicht mit dem Religionskatechismus gemischt vorgetragen (amalgamiert) werde, noch weniger auf den letzteren folge. »Vielmehr mufs jederzeit der erstere vorangehen und mit der gröfsten und ausführlichsten Sorgfalt zur klarsten Einsicht gebracht werden; da ohne dies aus der Religion nichts als Heuchelei wird, sich aus Furcht zu Pflichten zu bekennen und eine Teilnahme an derselben, die nicht im Herzen ist, zu lügen.

Beurteilung. Der von Kant selbst als Probe aufgestellte »moralische Katechismus«, der nebenbei ein Bruchstück ist und als solches behandelt sein will, scheint uns allerdings kein sehr gelungener Versuch zu sein. Dafs die Kinder hier mit kantischen philosophischen Grundsätzen antworten, darf uns zwar nicht wundern; es beweist aber dies, dafs Kant die Kindesnatur zu wenig studiert hat und sich deswegen in diesem Punkte als ein wenig erfahrener praktischer Pädagoge zeigt. Es beweist aber nicht, dafs der grofse Philo-

soph nicht aus seinem trotz alledem genial gedachten Systeme heraus mit philosophischem Takt Winke pädagogisch-wissenschaftlicher Art geben konnte, die dann der praktischen Pädagogik zu weiterem Ausbau und zur Verwertung überlassen werden mufsten. Selbstverständlich soll das keine Panacee des pädagogischen Unterterrichts sein, sondern nur eine der vielen möglichen Seiten, durch die der moralische Jugendunterricht gefördert werden kann. Wir glauben einem erfahrenen Pädagogen, wenn er uns sagt, dafs langes Moralisieren die Kinder tödlich langweilen müsse; wir glauben aber nicht, dafs, wenn die Jugend moralisiert, dies stets angelernte Phrase sei. Der Intellekt des Kindes tritt in die Erscheinung mit der oft lästigen, aber doch interessanten fortgesetzten Frage: warum? Die ethische Regsamkeit äufsert sich in der Frage: weshalb gut, weshalb schlecht? Es ist nun nicht einzusehen, warum die Kinder stets mit Lektüre und Erzählungen, die absichtlich einen moralischen Grundgedanken tragen und deswegen ausgewählt sind, beschäftigt werden; oder dafs man es versucht, ihre moralische Kritikfähigkeit daran zu prüfen und zu schulen. Mit Recht ist hierzu pädagogischerseits bemerkt worden, dafs »sittlich sein, das ist sittlich handeln, nicht Sache theoretischer Unterweisung« ist. In gleicher Weise äufsert sich J. Baumann in seiner »Einführung in die Pädagogik« (S. 107): »Moralisches Theoretisieren schafft nicht die moralischen Kräfte, sondern dient blofs als Erinnerung und als Wegweiser zur Ausdehnung und analogen Erweiterung moralischer Betätigungen.« Dies scheint uns immerhin doch etwas zu sein. Löst sich der moralische Jugendunterricht nur in Raisonnements und absichtliche moralische Examinatorien auf, so ist freilich damit ein Extrem geschaffen, wie es ungesunder nicht sein kann. Ungesund deswegen, weil es die Kindesnatur herz- und gemütlos macht, kurz von jeglicher Verinnerlichung fern hält; auf der anderen Seite dagegen leicht zu einer moralisch-altklugen Phrasenhaftigkeit, Kasuisterei und, was eng damit zusammenhängt, zu innerer Unlauterkeit und Heuchelei herabzieht.

4. Die kantische Moralunterrichtsidee in Frankreich. Interessant dürften in dieser Beziehung die neuesten pädagogischen Bestrebungen in Frankreich sein. Man hat dort an die kantische moralische Unterrichtsidee angeknüpft. Eine Darstellung derselben wird uns zeigen, wieweit sie in der Tat noch, in die Praxis umgesetzt, kantische Gedanken sind. Bereits in den Jahren 1833 und 1850 wurde in Frankreich eine Trennung des Religionsunterrichtes von demjenigen in der Moral durch Schulgesetze verfügt. Artikel 1 des Gesetzes vom Jahre 1834 und Artikel 23 des Gesetzes vom Jahre 1850 lauteten übereinstimmend: »L'enseignement primaire comprend l'instruction morale et religieuse. Der Religionsunterricht, bestehend im Hersagen des Katechismus und der biblischen Geschichten, war vorherrschend; der Moralunterricht kam nur bei der Erklärung von Lesestücken zur Geltung. Gelegentlich der Einführung der allgemeinen Schulpflicht im Jahre 1882 bestimmte das neue Schulgesetz: »L'enseignement primaire comprend l'instruction morale et civique«. Damit wurde der Religionsunterricht aus dem Unrerrichtsplane der französischen Staatsschulen einfach gestrichen, indem man, wie ein deutscher Schulmann in einem Berichte seiner Studien über das pariser Schulwesen anführt, sich verpflichtet glaubte, im Interesse der Gewissensfreiheit der neuen Zwangsschule vollständige Neutralität in Religionssachen zu wahren; andererseits um der Erziehung willen die leer gewordene Stelle durch einen Unterricht zu ersetzen, welcher die Sittenlehre und das bürgerliche Leben zu seinem Gegenstande haben soll. Der Lehrer hat, so deduziert man, Nachdruck zu legen auf die Pflichten, welche die Menschen zusammenbringen; nicht, wie ehedem, auf die Dogmen, die sie trennen.

Der weltliche Moralunterricht, welcher in der Schule den ethischen Teil des Religionsunterrichtes ersetzen soll, wird angewandt auf praktische Lebensfragen, deren sittlicher Kern beurteilt und aufgenommen werden soll. Auf diese Weise soll Gesinnung, Wille und Handlung geläutert und geleitet werden. Man hat dafür Lehrbücher verfafst, die den Stoff und das Lernverfahren theoretisch und praktisch behandeln. Der Unterricht über den bürgerlichen Pflichtenkodex ist nun mit der Sittenlehre in der Weise verknüpft, dafs jener gewissermafsen das Relief für diese

darbietet. Eins der verbreitetsten (es ist bereits in 107. Auflage erschienen) ist betitelt: »Éléments d'instruction morale et civique, par Gabriel Compayré, rédigé conformément au programme officiel de 1882«. Die Mittel- und Oberstufe (degré moyen et supérieur) dieses Lehrbuches behandelt: la famille et l'école, la société et la patrie, la nature humaine et la morale, la société politique. Der Standpunkt, den dieses Lehrbuch einnimmt, ist nicht etwa der Positivismus A. Comtes, sondern man kann ihn mit dem moralischen Theismus J. J. Rousseaus charakterisieren. So tut dies z. B. Baumann. Gedanken absichtlich moralischen Inhaltes sind hier in kleine Erzählungen und Katechesen eingekleidet. Am Schlufs einer jeden derselben reihen sich sog. résumés und exercices an.

In seiner theoretischen Moralunterweisung knüpft Compayré an Kant an. In dem Abschnitte seines Lehrbuches, betitelt »la morale«, gibt er uns eine katechetische Moralunterweisung ganz nach dem Beispiele Kants.

Le bonheur et la vertu.
(Imité du catéchisme de Kant.)

Le maître. Quel est votre plus grand et même votre seul désir dans la vie?

L'élève ne répond pas.

Le maître. N'est-ce pas, de réussir en toute chose et toujours selon votre volonté?

L'élève. Certainement.

Le maître. Comment appelez-vous cet état où la volonté est toujours satisfaite?

L'élève ne répond pas.

Le maître. On l'appelle le bonheur, c'est-à-dire une prospérité constante, un parfait contentement. — Si vous étiez le maître de distribuer le bonheur à votre gré et d'en faire don aux autres hommes, l'accorderiez-vous à tout le monde? Par exemple, donneriez-vous au paresseux de moelleux coussins? à l'ivrogne du vin en abondance? au fourbe de l'or pour tromper plus aisément les autres?

L'élève. Non aussurément: je ne donnerai pas aux hommes de quoi satisfaire leurs mauvais penchants.

Le maître. A qui réserveriez-vous donc le bonheur?

L'élève. A ceux qui en sont dignes.

Le maître. Bien, mais que faut-il faire pour en être digne?

L'élève ne répond pas.

Le maître. Ce qui aspire en vous au bonheur, c'est le penchant, c'est le désir; ce qui vous rend capables de résister à votre désir, quand il est mauvais, c'est la liberté de votre volonté; eufin, ce qui vous ordonne de surmonter votre désir, c'est votre raison; ou autrement dit votre conscience. En d'autres termes vous aspirez naturellement au bonheur, mais ce qui vous en rend dignes, c'est la pratique de la vertu. Être digne du bonheur et faire son devoir, c'est tout un. usw. usw.

Die Katechese der Pflichtenlehre — les devoirs de l'homme envers lui-même (chap. III), sowie les devoirs de l'homme envers autrui (chap. IV) — ist ganz im kantischen Sinne behandelt. Beispielsweise benutzt eine Belehrung über die Unsterblichkeit der Seele den kantischen Gedanken von dem notwendigen gegenseitigen Ausgleich: . . Dites, ne seriezvous pas heureux que quelqu'un acquittât votre dette, que Dieu se chargeât à votre place de récompenser les vertus de votre père? Ne croyez-vous pas qu'il en est ainsi? Georges répondit les larmes aux yeux: Je le désire, je l'espère et je le crois. Der Schlufs des Buches lautet: »Quand on lui (Georges) demandait où il puisait la force nécessaire, pour remplir tous ses devoirs, il répondit invariablement: Dans le sentiment de ma dignité personnelle. Ce n'était pas seulement le respect de la loi et la crainte de l'opinion d'autrui, c'était surtout sa conscience qui lui inspirait d'agir avec probité et avec justice « (chap. V, 202.).

5. Beurteilung. Es liegt in der jüngsten Entwicklung der französischen Schulpolitik ein interessantes Experiment vor, das wohl ganz entspricht dem Radikalen und Sprungweisen des französischen Charakters. Ein derartig unvermittelter Übergang von einem Extrem ins andere ist nur bei einem Volke möglich gewesen, dem die historische Auffassung fehlt, oder das wenigstens prinzipiell mit dem geschichtlich Gewordenen, mit der Tradition brechen will. Jedenfalls ist es nicht unmöglich, dafs auf diese gewagten Experimente mit dem essentiellsten Teile des Schulunterrichtes eine scharfe Reaktion folgt, die von der Kirche, deren stärkste Seite gerade der historische Sinn und das Rechnen mit den historischen Faktoren ist, seit langem vorbereiter wird. Das Resultat einer solchen Reaktion wäre dann das andere Extrem.

Diese neueste Gestaltung der französischen Schulverhältnisse, die übrigens zu jung ist, um aus ihr ein endgültiges Urteil über ihre Erfolge zu gewinnen, ist bei uns nicht unbeachtet geblieben. Man hat an

Ort und Stelle die Verhältnisse untersucht, und es liegen uns darüber Berichte und Gutachten aus fachmännischer Feder vor. Professor F. Kemény, der im Jahre 1889 bei Gelegenheit der pariser Weltausstellung das französische Volksschulwesen studiert hat, urteilt wenig günstig über die »éducation du sens moral«. Er hat nichts dagegen, dafs man die Religion verdrängt durch die Sittenlehre, und dafs man die Lehre von den Pflichten und Rechten der Bürger in den Schulunterricht einführt; vielmehr ersieht er darin erprobte pädagogische Goldregeln. Trotzdem hat Kemény Bedenken, wenn er diese modernen herbeigesehnten pädagogischen Postulate plötzlich in die nackte Wirklichkeit übersetzt sieht. Interessant ist, was unser Gewährsmann über die Beurteilung mitteilt, welche die Neuerungen der französischen Schulpolitik in Frankreich selbst finden. Die Revue des Deux Mondes, die angesehenste Revue der Welt, nicht etwa eine konservative, sondern eine gemäfsigt-republikanische Zeitschrift, fafst ihr Urteil mit folgenden Worten zusammen: »Der Unterricht der Moral wird in unseren Schulen weder erteilt noch verstanden . . . Die Kinder verlieren den Begriff der Achtung vor der Pflicht aus Mangel an einem Moralunterricht . . . Die Meister weigern sich, Lehrlinge aufzunehmen wegen der Unannehmlichkeiten, welche ihnen durch die Verantwortlichkeit für die Jungen aufgebürdet werden.« Wie das Urteil der klerikalen Partei ausfällt, darnach brauchen wir erst gar nicht zu fragen. Der bekannte und gelehrte Duc de Broglie bringt sogar die Vermehrung der jugendlichen Verbrecher damit in Zusammenhang. Wenn man bedenkt, dafs Frankreich gar nicht zunimmt, vielmehr an Bevölkerung abnimmt, und in den Jahren von 1886 bis 1889 die Zahl der jugendlichen Verbrecher von 23000 auf 27000 gestiegen ist, so wird man die Möglichkeit eines gewissen Zusammenhanges nicht von der Hand weisen können.

Vom französischen Unterrichtsministerium sind aus Anlafs der pariser Weltausstellung im Jahre 1889 Gutachten über die Resultate des weltlichen Moralunterrichts eingefordert worden. Nach Lichtenberger soll das Urteil über die bisher erzielten Erfolge und über die bisher angewandte Methode »kein unbedingt günstiges« sein. Leider kennen wir nicht die politische und religiöse Stellung der Herren Departementchefs, die diese Berichte und Gutachten eingesandt haben. Es liefsen sich dann unschwer die Gutachten, die Professor Lichtenberger zum Teil abdruckt, einer kritischen Nachprüfung unterwerfen. — Auch der Unterricht in den bürgerlichen Tugenden scheint seine bedenklichen Seiten zu haben. Kemény findet in ihm, wie uns scheint mit vollem Recht, den Keim zu neuen hyperpatriotischen Auswüchsen und glaubt, den »Bacillus des Chauvinismus« darin entdecken zu müssen. Bacillen pflegen nicht in einem gesunden Körper zu sein.

6. Ideelle Wechselbeziehung zwischen moralischer und religiöser Bildung. Wir haben bereits hervorgehoben, dafs die neue französische Schule direkt zurückgreift auf den kantischen Katechismus, und dabei auf Compayré und dessen Katechismus hingewiesen. In unserer früheren Erörterung, die versuchte, Kants Stellung zum Religionsunterricht aus seinen Schriften heraus wiederzugeben, glauben wir hinreichend dargelegt zu haben, dafs Kant eine einseitige Moralunterweisung im Jugendunterricht als Ersatz für die religiöse Bildung keineswegs gewünscht hat. Kant hat allerdings einen Moralunterricht gewünscht, als getrennte Disziplin; dies aber in dem Sinne, dafs derselbe vorbereitend vor und dann neben dem Religionsunterricht, mit dem er immerhin in idealer Wechselbeziehung steht, gelehrt werde. Die ideelle Wechselbeziehung beider Disziplinen ist in der Natur der Sache gegeben. Denn unsere sittliche Weltanschauung in ihrer reinsten Form schöpfen wir aus der Bibel. Den tief ethischen Inhalt derselben, ganz abgesehen von den Dogmen, hat niemand, vor allem nicht der erfahrene Schulmann, zu leugnen gewagt. Man fasse beim Religionsunterricht vor allem solche sittliche Fragen ins Auge, die in das Herz und Leben des Zöglings eingreifen. »Ich denke dabei,« so äufsert ein berufener Pädagoge,*) »an die Übung

*) Th. Voigt, K. Reg.- und Schulrat, »Aus der Schule«, Bielefeld 1884, in seinem Kapitel über den Religionsunterricht.

in der Wahrhaftigkeit, in der Ehrerbietung, im Gehorsam, in der Friedfertigkeit, der Neidlosigkeit« usw. Im Zusammenhang damit bringe man nur die biblischen Erzählungen und Gleichnisse; und ein ethischer Katechismus von Fragen, die sich daran schliefsen, ergibt sich von selbst.

Im einzelnen halten wir Kants moralischen Katechismus für keinen gelungenen Versuch im Sinne seines schätzenswerten Vorschlages, die Morallehre zur Begründung der Rechtschaffenheit in die Schule einzuführen. Wir sind mit Kant darin einig, dafs sie den Religionsunterricht nicht ersetzen kann und darf. Auf anderem Boden stehen wir bei der Beurteilung der Wechselbeziehung zwischen Religion und Sittlichkeit, und ebenso hinsichtlich der pädagogischen Verwertbarkeit beider.

Es bleibt noch übrig, über die Formen des Religionsunterrichts zu sprechen. Dafs gegen ihn eine so mannigfaltige und leidenschaftliche Opposition entstanden ist, läfst uns vermuten, dafs schwere Mifsgriffe beim theologischen Dogmatisieren, beim Ausmalen von Sünde, Bufse und Besserung, an der Tagesordnung sind. Sie mögen nun darin wurzeln, dafs man dem Moment nicht genug Berücksichtigung schenkt: dafs das jugendliche Gemüt zu schwere Kost, zu krasse Bilder und zuviel Abschreckung nicht verträgt.

Anmerkung. Ergreifend ist dies geschildert in Gottfried Kellers »Grünem Heinrich«. Die Schilderung ist so lebenswahr, dafs wir es sicher mit etwas Selbsterlebtem und Selbsterfahrenem des Dichters zu tun haben. Es heifst dort (Bd. I, Kap. 9): »Nur zwei Dinge waren mir in dieser Schule quälend und unheimlich und sind mir eine unliebliche Erinnerung geblieben. Das eine war die düstere, kriminalistische Weise, in welcher die Schuljustiz gehandhabt wurde... Die andere peinliche Erinnerung an jene Schulzeit sind mir der Katechismus und die Stunden, während deren wir uns damit beschäftigen mufsten. Ein kleines Buch voll hölzerner Fragen und Antworten, losgerissen aus dem Leben der biblischen Schriften, nur geeignet, den dürren Verstand bejahrter und verstockter Menschen zu beschäftigen, mufste während der so unendlich scheinenden Jugendjahre in ewigem Wiederkäuen auswendig gelernt und in verständnislosem Dialoge hergesagt werden. Harte Worte und harte Bufsen waren die Aufklärungen; beklemmende Angst, keines der dunkeln Worte zu vergessen, die Anfeuerung zu diesem religiösen Leben. Einzelne Psalmstellen und Liederstrophen, ebenfalls aus allem Zusammenhange gezerrt und deshalb unlieber einzuprägen als ein ganzes organisches Gedicht, verwirrten das Gedächtnis, anstatt es zu üben. Wenn man diese gegen die verwilderte Sündhaftigkeit ausgewachsener Menschen gerichteten, vierschrötigen nackten Gebote neben den übersinnlichen und unfafslichen Glaubenssätzen gereiht sah, so fühlte man nicht den Geist wehen einer sanften, menschlichen Entwicklung, sondern den schwülen Hauch eines rohen und starren Barbarentums, wo es einzig darauf ankommt, den zarten Nachwuchs auf der Schnell- und Zwangbleiche so früh als möglich für den ganzen Umfang des bestehenden Lebens und Denkens fertig und verantwortlich zu machen... Das Leben, die sinnliche Natur waren merkwürdigerweise meine Märchen, in dem ich meine Freude suchte, während Gott für mich zu der notwendigen, aber nüchternen und schulmeisterlichen Wirklichkeit wurde, zu welcher ich nur zurückkehrte, wie ein müdgetummelter, hungeriger Knabe zur alltäglichen Haussuppe, mit der ich so schnell fertig zu werden suchte, als möglich. Solches bewirkte die Art und Weise, wie die Religion und meine Kinderzeit zusammengekuppelt wurden. Wenigstens kann ich mich trotzdem, dafs jene ganze Zeit wie ein heller Spiegel vor mir liegt, nicht entsinnen, dafs ich vor dem Erwachen der Vernunft je einen Andachtsschauer, wenn auch noch so kindlich, empfunden hätte. Ich betrachte diese halb gottlose Zeit gerade der weichsten und bildsamsten Jahre, welche deren wohl sieben bis achte andauerte, als eine kalte, öde Strecke und weise die Schuld einzig auf den Katechismus und seine Handhaber. Denn wenn ich recht scharf in jenen vergangenen dämmerhaften Seelenzustand zurückzudringen versuche, so entdecke ich noch wohl, dafs ich den Gott meiner Kindheit nicht liebte, sondern nur brauchte. Jetzt erst wird mir der trübe, kalte Schleier ganz deutlich, welcher über jener Zeit liegt und mir dazumal die Hälfte des Lebens verhüllte, mich blöde und scheu machte, dafs ich die Leute nicht verstand und mich selbst nicht zu erkennen geben konnte, so dafs die Erzieher vor mir standen, als vor einem Rätsel, und sagten: Dieser ist ein seltsames Gewächs, man weifs nicht viel damit anzufangen!«

Literatur: Immanuel Kants Schriften: »Grundlegung zur Metaphysik der Sitten« 1785; »Kritik der praktischen Vernunft« 1788; »Die Religion innerhalb der Grenzen der blofsen Vernunft« 1793; »Über Pädagogik«, herausg. von Rink 1803. — Strümpell, Die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart. Braunschweig 1843. — A. Richter, J. Kants Ansichten über Erziehung. Halberstadt 1865. — Ob Moral oder Religion? Briefe eines Veteranen. Gera 1872. — W. Fricke, Sittenlehre für konfessionslose Schulen. Leipzig 1879. — F. Schmid-Schwarzenberg, Briefe über vernünftige Erziehung. Wien 1882 und Katechismus der Gerechtigkeit. Wien 1883. — O. Willmann, J. Kant über Pädagogik. (Pädag. Bibliothek, 10. Bd.) — Th. Vogt, J. Kant über Pädagogik.

Langensalza. Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1883. — Benno Erdmann, Reflexionen Kants zur Anthropologie. — De l'enseignement de la morale dans l'école primaire par E. Bersier, 1881. — L'instruction religieuse et la nouvelle loi sur l'enseignement primaire par J. Bastide. Paris 1881. — La Morale et la Religion dans l'enseignement par E. Fauconnier. Paris. (Lehrbücher: Eléments d'instruction morale et civique par G. Compayré. 107ième édit. — Cours de Morale par Léop. Mabillau. — Le livre de morale des écoles primaires et des cours d'adultes par Louis Boyer.) — K. Andreae, Aus den Schulen zu Paris. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1887. — M. F. Lichtenberger, L'éducation morale dans les écoles primaires. Paris 1889. — F. Kemény, Beiträge zur Kenntnis des modernen Volksschulwesens von Frankreich. Gotha 1890. — E. Temming, Beitrag zur Darstellung und Kritik der moralischen Bildungslehre Kants. Jena 1892. — Alfred Moulet, Der französische Moralunterricht ohne konfessionelle Religionslehre. Bielefeld 1896. — F. Pécaut, L'éducation publique et la vie nationale. Paris.

Greifswald. E. Temming.

Morgenandachten

s. Andacht und Gebet

Möser, Justus

1. Persönliches. 2. Praktisches Wirken. 3. Allgemeines. 4. Die Erziehung der einzelnen Stände.

1. Persönliches. Justus Möser, geboren am 14. Dezember 1720 zu Osnabrück als Sohn des dortigen Kanzleidirektors und Konsistorialpräsidenten Möser, verbrachte, von seiner Studienzeit in Göttingen und Jena und einem kürzeren Aufenthalte in London abgesehen, sein Leben in seiner Vaterstadt, wo er zu den höchsten für ihn erreichbaren Ehren und Würden emporstieg. Aber die ihm verliehenen Titel drückten nicht annähernd den Anteil aus, der ihm in der Verwaltung des Osnabrücker Ländchens tatsächlich zufiel. Für die Geschichte seines Lebens und Wirkens ist noch immer Fr. Nicolais Leben J. Mösers (Berlin und Stettin 1797) Hauptquelle. Er starb am 8. Januar 1794.

Zu den Pädagogen von Fach darf Möser nicht gezählt werden; aber sein einflufsreiches Amt brachte es mit sich, dafs er nicht selten praktisch überaus bedeutungsvoll in die Ordnung des heimischen Schulwesens eingreifen konnte, und seine Zeit, die wie nur eine von pädagogischen Fragen erregt und bewegt war, liefs nicht zu, dafs der geistvolle Mann zu dem Thema geschwiegen hätte.

2. Praktisches Wirken. Die im Jahre 1786 mit päpstlicher und kaiserlicher Genehmigung erfolgende Aufhebung des Nonnenklosters Berfsenbrück, die wesentlich ein Werk Mösers war, diente ihm dazu, Mittel zur Hebung der Landschulen frei zu machen, die Hälfte der Einkünfte wurde für die Besoldung der Landschullehrer bestimmt. Dafs es Möser in dem Stifte Osnabrück, wo nach der Lage der Dinge trotz der staatsrechtlichen Gleichberechtigung doch die Katholiken im Vorteil waren, durchsetzte, dafs den evangelischen Bewohnern katholischer Kirchspiele Schulen zu halten erlaubt wurde, mufs ihm als hohes Verdienst angerechnet werden. Aber er sorgte auch, dafs zur Errichtung von Schulgebäuden und zur Besoldung der Lehrer Mittel flüssig gemacht wurden. Eine Durchforschung der Archive würde erst den Nachweis im einzelnen erbringen, wie beharrlich Möser seinen Weg ging und wie unermüdlich er war, den Widerstand selbst der Nächstbeteiligten zu überwinden. Das Verständnis der Zeit für die hohe Bedeutung des Volksschulunterrichtes nicht nur für den einzelnen, sondern für den Staat war nur sehr gering. Selbst Mösers Ansichten über diesen Punkt würden heute als allzu rückständig nur auf den Beifall weniger rechnen können. Er hat sie nicht im Zusammenhang dargelegt. Sie müssen, wie alles, was er über Erziehung geäufsert hat, in der berühmten Sammlung seiner Patriotischen Phantasien und im neunten und zehnten Bande der Abekenschen Ausgabe seiner sämtlichen Werke (Berlin, Nicolai 1858) zusammengesucht werden. So verschieden der Standpunkt ist, von dem aus er wohl auf eine pädagogische Frage zu sprechen kommt, so weit oft seine Äufserungen der Zeit nach auseinanderliegen, man wird finden, dafs seine Ideen nicht miteinander streiten, dafs er zu einer pädagogischen Gesamtansicht gekommen ist, die, so wenig sie auch Lieblingsideen der Zeit stützen kann, doch als das Zeugnis eines der eigenartigsten und bedeutendsten Männer des 18. Jahrhunderts wichtig und beachtenswert bleibt.

3. Allgemeines. Möser verficht weder die Herausbildung des Individuums, noch vertritt er ein abstraktes Weltbürgertum; ihm kommt es lediglich auf die Erziehung des jungen Menschen zu einem nützlichen und brauchbaren Staatsbürger an, der der Stellung genug tut, die ihm in dem wie eine Pyramide aufgebauten Staatskörper beschieden ist. Die Politik ist ihm so wichtig, dafs er sie in einseitiger Wertung, die allerdings nicht immer ganz ernsthaft gemeint ist, nicht selten über die Moral stellt. Lehrreich ist sein Brief an Basedow, der ihn um seine Meinung über die Geschichte angegangen hatte (s. Bd. IX, S. 116 f.) Er ist mit Basedows Plane nicht einverstanden und sagt unter anderem: die Geschichte mufs keine Lehrerin der Moral, sondern der Politik sein. Die Verschwendung z. B. ist ein moralisches Laster: allein die Geschichte mufs es nur als ein politisches behandeln. — — Sie (die Kinder) sollten wissen, dafs alles, was sie dereinst an der schuldigen Aufopferung ermangeln lassen, die erste politische Sünde, und alles, was ihnen darüber ohne ihre vorherige Einwilligung von der bestellten Obrigkeit genommen würde, das erste politische Verbrechen der letzteren sei. Die christlichen und moralischen Tugenden oder Untugenden sollten ihnen so vorgelegt werden, wie sie in jenem Falle das Verderben des Staates, in diesem aber die Sklaverei der Untertanen beförderten. Nach diesen beiden Hauptseiten sollten Lob und Tadel wirken. — Belehrung über das, was man heute mit nicht ganz treffender Bezeichnung Bürgerkunde nennt, ist eine seiner nachdrücklichsten Forderungen, weil er ganz im Gegensatze zu der Mehrzahl seiner Zeitgenossen, die den Weltbürger im Menschen betonten, nicht müde wurde, den engen und notwendigen Zusammenhang aufzudecken, der die einzelnen mit der Scholle, der Gemeinde, dem Staate verknüpft. Die Wichtigkeit des Individuums geht ihm in diesen Beziehungen unter. Rousseaus Erziehungsideal findet daher auch keine Gnade vor seinen Augen. Man lese die launige Kritik, die Möser in dem Aufsatz: Wie ein Vater seinen Sohn auf eine neue Weise erzog (III, 57) an den damals modischen Theorien übte. Er meint zwar, auch ein Vater könne sich durch falsche Erziehung an seinem Sohne versündigen, aber es sei besser, dafs er es tue, als andere Leute. Er will die Tätigkeit, die der junge Mensch einmal im Leben zu leisten hat, entscheiden lassen über seine Vorbildung, und den Wert einer heutzutage sog. allgemeinen Bildung schlägt er nicht hoch an. Für den weitaus gröfsten Teil aller Menschen will er die gelehrte Erziehung ausschliefsen. In dem Aufsatze: Also soll der handelnde Teil der Menschen nicht wie der spekulierende erzogen werden (IV, 5) setzt er das ausführlich auseinander. Eine Total-Ansicht der Dinge, die sich dem Landmanne wie dem Manne der Tat aus Total-Eindrücken zusammensetzt, ist, was der praktische Mann braucht. Sie vermittelt ihm eine Religion, die im Unglück nicht versagt, und begünstigt schnelles und geschlossenes Handeln, während der analysierende Gelehrte in Betrachtung und Untersuchung der Teile zu Zweifeln kommt, in den Tagen des Unglücks verzagt und im gegebenen Augenblicke der Tat ausweicht. (Vergl. auch V, 13.) Daraus folgt leicht, dafs Möser die eigentlich gelehrte Erziehung nur einem kleinen Bruchteile der Menschen erlauben möchte, dagegen die Kinder der Bauern und Handwerker, die Mädchen und auch diejenigen Kinder der höheren Stände, die sich einem praktischen Berufe zuwenden, von einer bescheidenen Schulbildung abgesehen, wesentlich durch Vorbild und Lehre bei einem Meister gebildet wissen will. Mit Entschiedenheit wendet er sich gegen das spielende Lernen, was seinerzeit so sehr empfohlen wurde. In dem Aufsatze: die Erziehung mag wohl sklavisch sein (III, 33) zeigt er die Saft- und Kraftlosigkeit dieser Lehrweise. Süfses Gewäsche, leichte Phantasie und ein leerer Dunst seien das Ergebnis; der Geist bleibe schwach, der Kopf habe weder Macht noch Dauer und alles sehe so hungrig aus wie die heifse Liebe eines verlebten Greises. Der schmeichelnde Lehrer, der sich nach dem Tone der Zeit gestimmt habe, lasse den Schüler auf gewächstem Boden tanzen, unbekümmert darum, ob er dereinst auf einem tiefen Steinpflaster den Hals brechen werde. Gewöhnung an eisernen Fleifs ist Mösers Forderung, die er auch nicht dadurch etwa mildert, dafs er ihr eine Erziehung mit Gründen an die Seite treten

liefse. (V, 7.) Er verteidigt vielmehr die Weise der Vorfahren, nützlichen Wahrheiten und Regeln, die den Kindern eingeprägt werden sollten, eindringliche Drohungen beizufügen, wie: »Legt das Messer nicht auf den Rücken, die heiligen Engel möchten sich darauf die Füfse zerschneiden« oder »Kinder, so manches Salzkorn ihr verstreuet, so manchen Tag werdet ihr vor der Himmelstür stehen müssen.« Er vergleicht diese Anhängsel den Klötzchen, die man den Schlüsseln zur Unterscheidung anhängt, oder den Ohrfeigen, die ehedem bei der Begehung der Grenzen an anwesende Knaben ausgeteilt wurden. Man sieht, Möser ist völlig Realist, der sich nicht scheut, Erziehungsmittel zu empfehlen, die vor einer rationellen Pädagogik nicht bestehen möchten, der sich aber auch von bestechenden Forderungen und Methoden der pädagogischen Theorie nicht blenden läfst. Die Bildung des Herzens und Verstandes (V, 14) nennt er eine schöne Forderung, aber er glaubt nicht, dafs sie jemals erfüllt werde, wenn nicht vorher der Grund durch Aneignung von Fertigkeiten gelegt werde. »Aber so wie man es jetzt anfängt, da man nämlich den Kindern Verstand geben will, ehe sie Fertigkeiten erlangt haben, bringen wir niemals grofse Leute heraus; oder doch nur unglückliche, die mit grofser Einsicht den Mangel der Fertigkeiten beklagen.« Möser sucht immer die natürliche Unterlage jedes Verhältnisses auszufinden. Wie er das in der Politik tut und dabei zu Ergebnissen kommt, die der abstrakten Doktrin nicht selten ein Greuel sein mufsten, so auch in dem, was er gelegentlich zur Pädagogik äufsert. Die natürliche Triebfeder der Ehrliebe und des Ehrgeizes anzuspannen trägt er keinen Augenblick Bedenken. So führt er als nachahmenswert (III, S. 139) das Beispiel des Schulmeisters zu Langenberg an, der Sonntags vor der Kirche die Schreibhefte der Schulkinder ausstellte und durch diesen Sporn die besten Ergebnisse erreichte. In dem Aufsatze von der National-Erziehung der alten Deutschen (IV, 3) lobt er die Einrichtung der Chatten, nach der der Jüngling den Schandorden, einen eisernen Ring, nicht eher ablegen durfte, als bis er einen Feind erlegt hatte. Er stellt nicht ohne leise Ironie diesen Orden noch über die Ritterorden der Philanthropine, läfst aber den Plan dieser National-Erziehung der alten Deutschen auf der Grundlage ihres gesamten Staatswesens erstehen und unterscheidet scharf zwischen der Erziehung im Gefolge und der Erziehungsart da, wo schon bäuerliche Einrichtungen bestanden, wie bei den Sueven.

4. Die Erziehung der einzelnen Stände. Somit kommen wir zum letzten Teile, einer kurzen Zusammenstellung dessen, was Möser über die Erziehung der einzelnen Volksklassen geäufsert hat. Der so durch und durch praktische Mann wollte Erziehung und Unterricht niemals von dem Boden loslösen, auf dem der einzelne Stand Gedeihen und Wohlfahrt finde. Sein Hauptinteresse galt den bäuerlichen Verhältnissen, und keiner seiner Vorschläge geht daher über das unmittelbare praktische Bedürfnis des bäuerlichen Standes hinaus. Wenn er in dem Aufsatze über die Erziehung der Kinder auf dem Lande (II, 70) über den Kantor klagen läfst, der alle Jungen und Mädchen schreiben lehren wolle, und die alten Zeiten lobt, wo selbst ein Knabe täglich seine drei Strümpfe gestrickt habe und wo der Bauer mit Kreidestrichen und Kerbholz ausgekommen sei, so ist das durchaus nicht nur scherzhaft zu verstehen. Strenge Gewöhnung zur Arbeit, wozu auch die Abhärtung durch Baden und Schwimmen kommen soll (III, 35), ist ihm wichtiger als ausgedehnter Schulunterricht. Bei alledem mag man die Lage des Bauernstandes seiner Zeit in Rechnung ziehen, aber auch so würde sein Erziehungsplan für die Landkinder als rückständig verworfen werden. Mehr Beifall werden seine Ansichten über die Gründung von Realschulen finden. Er legt diese Ansichten dem Kanzler (III, 31) in den Mund und läfst diesen sie dem Fürsten gegenüber in den Rat zusammenfassen, statt der lateinischen Schulen, in die die Eltern ihre Kinder schicken, nur um sie bis zum vierzehnten Lebensjahre auf gute Art »aufzustallen,« Realschulen zu gründen, in denen die Zöglinge nicht nur zu tüchtigen Handwerkern und Kaufleuten, sondern auch zu Offizieren und Kammerräten vorgebildet werden könnten. Danach tritt die Nachahmung, von der er sagt, dafs sie den Menschen am meisten belehre, dafs sie

sein erstes Studium sei, in die erste Stelle ein. Wie der Handwerker in die Lehre komme und bei einem zünftigen Meister die Ausübung seiner Kunst oder seines Handwerks lerne, so will er auch den jungen Mann von Adel (IV, 4) entsprechend erzogen wissen. In seiner Betrachtung des Gegenstandes tritt wieder lebendig seine Vorliebe für das deutsche Mittelalter und sein eingehendes Verständnis für die praktische und tüchtige Art der Vorfahren, die, wie er sagt, überhaupt keine Narren gewesen seien, hervor. Früher, so führt er aus, sei der Hof gewesen, was jetzt die Akademie sei. Es habe am Hofe einen Hofmarschall, Oberjägermeister, Forstmeister und Stallmeister gegeben, zunftgerechte Meister ihres Faches. Bei denen seien die jungen Leute von Adel in die Lehre gegangen und hätten sich unter ihren Augen zu tüchtigen Gesellen in ihrem Berufe ausgebildet. Ebenso wären die jungen Rittersleute bei einem tüchtigen Kriegsmanne sechs oder sieben Jahre in die Lehre gegangen, ehe sie sich auf die Wanderschaft begeben hätten. Jetzt stehe der Fahnenjunker schon in königlichem Dienste, und der Oberst entschliefse sich nur schwer, den jungen Mann in des Königs Rock zu strafen, während der alte ritterliche Lehrmeister mit väterlicher Gewalt gezüchtigt habe. So verweist er auf einige Pächterssöhne, die bei ihren Vätern in der Wirtschaft grofs geworden und jetzt Meister seien, ebenso wie zwei Mitglieder der Landschaft sich auf gleiche Weise zu Musterwirten entwickelt hätten und ohne gelehrte Erziehung an Einsicht in das wahre Wohl des Landes alle anderen überträfen.

Die eigentlich gelehrte Erziehung behält Möser einer geringen Zahl vor und ist im ganzen nicht gut auf sie zu sprechen, da sie die Üppigkeit der Seele nähre, die Teile statt des Ganzen zu betrachten lehre und so eine Total-Ansicht der Dinge erschwere. Der Fürst, meint er, stehe sich besser, wenn er ungelehrte Landstände und nur einen gelehrten Kanzler habe, der die Vollziehung besorge. Derselbe Gedanke kehrt wieder, wo er sich gegen die gelehrten Richter wendet (IV, 5) und die Engländer lobt, bei denen zwölf Totaleindrücke, d. h. zwölf Männer der Praxis, über die konkrete Tat zu erkennen hätten. Den Gelehrten empfiehlt er übrigens als Gegengewicht gegen ihre Einseitigkeit der Seele die Erlernung eines Handwerks (III, 32).

Wollen wir Möser als Erzieher zusammenfassend würdigen, müssen wir bedenken, dafs wir es mit einem in erster Linie politisch denkenden Manne der Geschäfte zu tun haben, der sehr wohl wufste, dafs sich nicht alle seine Vorschläge verwirklichen liefsen, dem es aber mit seiner Grundanschauung hoher Ernst war. Entkleiden wir seine Äufserungen des zeitlichen und örtlichen Charakters, so bleibt eine Fülle von Wahrheiten zurück, die auch heute noch Nachachtung verdienten.

Literatur: J. Kreifsig. Justus Möser. Berlin 1857. — Wegele in der Allg. deutschen Biogr. Bd. 22. — Alfred Rausch in den deutsch-evangelischen Blättern XVII, 1. — Mollenhauer, Mösers Anteil an der Wiederbelebung des deutschen Geistes. Progr. des Gymnasiums Martino-Katharineumd zu Braunschweig 1896. — Reinhold Hoffmann, Justus Mösers Gedanken über Erziehung und Unterricht. Neue Jahrbücher für das klass. Altertum, Geschichte und deutsche Literatur und für Pädagogik. Jahrg. 1903. 2. Abt., Heft 2, 3 u. 4. — Die Behandlung Mösers in den Literaturgeschichten, sowie in den einschlägigen Handbüchern und in Einzelschriften der Geschichtswissenschaft und der Nationalökonomie ist hier nicht berücksichtigt.

Blankenburg a. H. Karl Mollenhauer.

Mundart in der Volksschule

Einleitung und Bestimmung der Aufgabe. I. Die pädagogische Bedeutung der Mundart: 1. sie ist ein wichtiges Stück Heimat; 2. in ihr pulsiert das persönliche Seelenleben des Schülers; 3. sie wirkt hemmend oder fördernd auf seine Erlernung der Schriftsprache ein. II. Die Stellung der Mundart: 1. zur Schulsprache: a) nach praktischen, b) nach idealen, c) nach nationalen Erwägungen; 2. im Unterricht überhaupt: a) ist sie ganz zu verbannen? b) in welchem Verhältnis steht sie zur Schriftsprache? c) wieviel und wie ist sie zu berücksichtigen? III. Die Mundart in der allgemeinen Sprachpflege: 1. der Lautstand: a) besondere Sprechübungen, b) Rechtschreibung, c) Förderung des Sprachverständnisses, d) phonetische Weisungen. e) einheitliche Aussprache des Schriftdeutschen, f) Satzmelodie, g) Wortbetonung; 2. Wortschatz: a) Einführung der Schriftsprache durch die Mundart, b) volkstümliche Schulsprache, c) ganze mundartliche Satzreihen im Unterrichte. IV. Die Mundart im besondern Sprachunterricht: 1. die Lektüre: a) volkstümliche Lesebuchsprache, b) einzelne mundartliche Lesestücke, c) Worterklärungen

durch die Mundart; 2. die Sprachlehre: a) mundartliche Fehler als ihre wichtigste Stoffquelle, b) Förderung durch mundartliche Eigentümlichkeiten; 3. die Stilbildung: a) mundartliche Sprachentwicklung vorbildlich, b) unmittelbare Einwirkung der Mundart, c) besondere Hinweise auf ihre Anschaulichkeit, ihren Bilderschmuck, ihren Wohlklang und ihre Angemessenheit, d) Erschwerung durch mundartliche Erscheinungen. V. Die Mundart im Dienste der übrigen Unterrichtsfächer: 1. Religionsunterricht; 2. Geschichte; 3. Erdkunde; 4. Naturgeschichte; 5. Rechnen. VI. Die Mundart als besonderes Erziehungsmittel: 1. bei der Schulerziehung im engeren Sinne: a) Selbstbewufstsein, b) Wahrhaftigkeitssinn, c) Liebe für das Kleine und Geringe; 2. im Hinblick auf das gesellschaftliche und sittliche Leben des Volkes: a) Überbrückung der gesellschaftlichen Kluft, b) Erhaltung der Volkssitte, c) Pflege des Sprachsinnes, d) Band zwischen Schule und Haus. VII. Die Stellung des Lehrers und des Lehrerseminars zur Mundart: 1. der Lehrer soll die Mundart seines Wirkungsortes a) kennen, b) achten; 2. im Lehrerseminar ist die Berücksichtigung der Mundart durch den deutschen Unterricht a) räumlich ausgedehnter als in der Volksschule, b) wissenschaftlich tiefer (Lektüre des Mittelhochdeutschen, Worterklärungen, Lautlehre, Satzlehre). Schlufs: Ein geschichtlicher Überblick und das einschlägige Schrifttum: 1. eine ungeregelte und notgedrungene Verwendung der Mundart: a) die Mundart als Schulsprache, b) Brechung der mundartlichen Einflüsse, c) Ersetzung schriftdeutscher Ausdrücke durch mundartliche; 2. Anbahnung einer planmäfsigen und zielbewufsten Verwendung der Mundart: a) eine dreifache Ursache, b) Vorläufer dieser Bewegung; 3. ihre Stimmführer in den dreifsiger, vierziger und fünfziger Jahren: a) Mörikofer, b) Burgwardt, c) Wackernagel, d) Gutbier, e) von Raumer, f) Honkamp; 4. ihre Nachfolger: a) Aurbacher, b) Lehmann, c) Miquel, d) Brütt, e) Martens, f) Hegener, g) siebente deutsche Lehrerversammlung, h) Nostitz, i) oldenburgische Lehrerversammlung; 5. Verbreitung und Vertiefung der Bewegung von den sechziger Jahren bis jetzt: a) Haug und Hoos, b) Hildebrand, c) Lehrer- und andere Versammlungen.

Einleitung und Bestimmung der Aufgabe. 1. Ein Grundgesetz der neueren Pädagogik fordert, dafs sich der Unterricht an den Gedankenkreis und das Gefühlsleben des Schülers anschliefse, dafs er besonders an das anknüpfe, was das Kind aus dem Elternhaus und dem Leben mit in die Schule bringt. Davon mufs der Weg zum allgemeinen Bildungsziele wie zum besonderen Ziele jeder Lehreinheit ausgehen. Wie nun die Vorstellungen und Gefühle des Schülers an seiner Sprache ihre Träger und Stützen haben, so ist wieder die Sprache des Unterrichts das vornehmste Mittel, sie in Bewegung zu setzen, zu verknüpfen oder zu lösen, zu erhellen oder zu verdunkeln. Aber die Sprache, an welche fast aller vor und neben dem Unterricht erworbene Bewufstseinsinhalt gebunden ist, ist gewöhnlich eine andere als die, womit der Unterricht auf ihn einzuwirken sucht; denn die Schulsprache ist die Schriftsprache, die Sprache des Schülers aber meistens eine davon abweichende Mundart. Eine Beeinflussung des kindlichen Vorstellungskreises und Gefühlslebens setzt demnach ein Zweifaches voraus, einerseits dafs der Lehrer die Mundart des Schülers, andrerseits dafs dieser die auf ihn einwirkende Schriftsprache kenne. Daraus geht hervor, dafs nicht nur die Schriftsprache, sondern auch die Mundart im Unterrichte von Bedeutung ist und in ihm eine gewisse Stellung einnimmt. Welches ist diese Stellung der Mundart in der Schule?

2. Ehe in den folgenden Ausführungen die Antwort auf diese Frage erfolgt, soll im voraus bemerkt werden, dafs dabei das sprachwissenschaftliche Verhältnis einzelner Mundarten zueinander und zur Schriftsprache unerörtert bleibt. Es handelt sich hier nur um die pädagogische Stellung der deutschen Mundarten in der deutschen Schule.*) Und zwar beschränkt sich die Aufgabe auf die deutsche Volksschule. Aus zwei Gründen ist diese am besten dazu geeignet, das pädagogische Verhältnis zwischen Mundart und Schule zu erkennen: sie enthält vorwiegend Kinder aus den Volkskreisen, die mit der Mundart eng verwachsen sind; und der Einflufs der Mundart macht sich besonders in dem Alter geltend, in dem die Volksschüler stehen. Was hierbei für die Volksschule gilt, das läfst sich leicht auf die entsprechenden

*) Das Wort deutsch verstehe ich hier nicht politisch sondern national. Ich begreife also die deutschen Gebiete Österreichs, der Schweiz und Luxemburgs mit ein, lasse aber das Niederländische unberücksichtigt, da es sich zur eigenen Schriftsprache erhoben hat. Ausgeschlossen bleibt auf deutschem Gebiete auch der widerwärtige Mischmasch, wie er in grofsen Städten durch den Zusammenflufs der Schriftsprache und verschiedener Mundarten entsteht.

Altersstufen anderer Schulgattungen übertragen.

I. Die pädagogische Bedeutung der Mundart. Die Stellung der Mundart in der Schule wird durch ihre Bedeutung für das geistige und sittliche Leben des Schülers bedingt. Diese Bedeutung liegt darin, dafs die Mundart ein wichtiges Stück Heimat ist, dafs in ihr das persönliche Seelenleben des Schülers pulsiert und dafs sie auf seine Erlernung der Schriftsprache hemmend oder fördernd einwirkt.

1. Dafs die Mundart ein wichtiges Stück Heimat, der geistige Brennpunkt des Lebens einer kleineren Gemeinschaft ist, das wird niemand leugnen, der unser Volksleben kennt, der weifs, wie sich in der Volkssprache das ganze Denken und Fühlen, Dichten und Trachten der Gaugenossen spiegelt, wie die Volkssprache das treueste Abbild des Volksgeistes ist. In ihren Laut- und Tonverhältnissen, ihrer Formen- und Satzbildung, ihrem Zeitmafs und Wortschatze offenbart sich neben der landschaftlichen Eigenart des engen Gebiets auch die seelische seiner Bewohner. Was J. C. Mörikofer im Vorwort zu seiner Schweizerischen Mundart (Bern 1864) mit Beziehung auf sein Heimatland sagt, das pafst auf jedes Land und jedes Volk, zumal auf deutsche Gaue und Stämme, nämlich: »Wie die Seen der Schweiz die vielfachen Erscheinungen und Gestalten des Hochgebirges in ihrem klaren Grunde spiegeln, so spiegelt auch die Sprache des Volkes in ihren reichen Schattierungen dessen mannigfaltige Eigentümlichkeit.« Auch gilt nicht blofs im allgemeinen der Satz Jakob Grimms, dafs »Sprache der volle Atem menschlicher Seele ist« (Geschichte der deutschen Sprache I, 6), sondern auch im besonderen das Wort Goethes: »Jede Provinz liebt ihren Dialekt; denn er ist eigentlich das Element, in welchem die Seele ihren Atem schöpft« (Dichtung und Wahrheit, Ende des 6. Buchs). Diesen Wert der Mundart als ein Stück Heimat soll die Schule, wie alles andere Heimatliche, in den Dienst des Unterrichts und der Erziehung stellen. In unserer Zeit, in der ja die Bedeutung der Heimat für die Bildung des Menschen, namentlich des Schülers, voll gewürdigt wird, verlangen einsichtige Schulmänner immer stärker, dafs der ganze Unterricht von den heimatlichen Vorstellungen wie von einem Sauerteig durchwirkt werde, dafs er auf volkstümlicher Grundlage ruhe, dafs er ein heimisches Gepräge zeige, dafs ihm die Heimatkunde nicht nur für eine bestimmte Stufe ein Unterrichtsfach, sondern für alle Stufen und Stoffe ein Unterrichtsgrundsatz sei, dafs er die Kinder vom Boden ihrer heimatlichen Anschauungen und Gefühle langsam und vorsichtig, zielbewufst und planmäfsig emporhebe auf die Höhe vaterländischer und allgemein menschlicher Bildung. Dieser Forderung wird gerade durch die Berücksichtiguug der Mundart wesentlich Rechnung getragen; denn durch die Sprache übt die Heimat ihren stärksten und nachhaltigsten Einflufs auf den Menschen aus (vergl. Karl Landmann: Heimat und Muttersprache, in Lyons Zeitschrift für den deutschen Unterricht, 1893, S. 106—115). Nicht nur an Haus und Garten, an Feld und Wald, an Bergen und Tälern, an Quellen und Bächen hängt des Schülers Sinn, er ist auch verwachsen mit den heimischen Sagen und Geschichten, Sitten und Bräuchen, Sprüchen und Liedern. Und die sind natürlich ohne die Sprache des Volkes nicht denkbar, können nur in ihr leben und wirken. Das verständnis- und liebevolle Eingehen auf die Mundart ist das vorzüglichste, oft das einzige Mittel, diesen reichen Schatz zu heben, ihn für die Bildung der Schüler nutzbar zu machen.

2. Aber nicht blofs das heimatliche, auch das persönliche Leben des Schülers pulsiert in seiner Mundart. Nur in dieser hat sich in den meisten Fällen seine geistige Entwicklung vor der Schule vollzogen und vollzieht sie sich fort und fort auch neben ihr. Weil in ihr die Mutter zu dem Kinde redet und es die Welt seiner Umgebung kennen und benennen lehrt, darum klingt sie ihm heimlich und vertraut, spricht sie sein Herz an. In ihr denkt und fühlt der Schüler. Sie ist die Trägerin seines Seelenlebens. Und dieses innere Leben ist meistens gar nicht so arm und dürftig, wie es mitunter dargestellt wird. Die scharfe kindliche Beobachtungsgabe und der Verkehr mit Familien- und Spielgenossen haben zahlreiche und kräftige Vorstellungen, Gefühle und Strebungen erzeugt. Sie mufs der Unter-

richt als Apperzeptionshilfen für das Neue benutzen. Aber das Innenleben des Kindes liegt in der Schule gewöhnlich nicht offen da. Es ist häufig unter Scheu und Angst verdeckt und versteckt. Der Lehrer mufs es liebevoll aufsuchen und befreien, wenn er die Kinder verstehen will. Er mufs sich zu ihnen herablassen und ihr Zutrauen erwecken, ehe er sie zu sich emporheben kann. Und dazu führt ihn vor allen Dingen die Berücksichtigung der Mundart. Wenn die Kinder ihre Sprache geachtet sehen, dann werden sie mitteilsamer und offenbaren sich dem Lehrer, falls er überhaupt die richtige Stellung zu ihnen einnimmt. Nur so werden die Kinder frei, mit Willen und Freude auf die Höhe der Bildung gehoben. Welchen hohen Wert ein solch zwangloses, gemütvolles Aussprechen für den Unterricht hat, wenn er auch äufserlich nicht in die Augen springt, das hat Georg Heydner in seinen Beiträgen zur Kenntnis des kindlichen Seelenlebens (Leipzig 1894) gezeigt. Wo aber die Sprache des Schülers unbeachtet bleibt, wo nur die Schriftsprache geduldet wird, die von oben und aufsen kommt, da zieht sich das Kind in sein Inneres zurück und verschliefst seine Seele. Da ist es, wie wenn eine kalte Hand den schillernden Goldstaub vom Schmetterlingsflügel streift, wie wenn ein Reif in der Frühlingsnacht auf aufquellende Blütenknospen fällt.

3. Diese doppelte Bedeutung der Mundart für den heimatlichen Sinn und das persönliche Seelenleben des Schülers ist auch die Hauptursache, warum sie auf seine Erlernung der Schriftsprache so häufig hemmend oder fördernd einwirkt. Weil der Schüler die Mundart als ein Stück seiner Heimat und seines Ichs so lieb und wert hat, darum läfst er nicht gerne von ihr und setzt sie in Wortschatz, Wortform und Wortfügung der anders gearteten Schriftsprache immer und immer wieder entgegen. Es besteht ein stiller, aber hartnäckiger Kampf, aus dem die Schriftsprache nicht als Siegerin hervorgeht, wenn der Unterricht einen Ausgleich verschmäht, welcher der Mundart die ihrer Bedeutung entsprechenden Rechte zuerkennt, wenn er nicht aus dem Gegner einen Verbündeten zu machen versteht. Er mufs die Liebe der Kinder für die heimische Mundart auf die Schriftsprache übertragen. Er mufs, wie Rudolf Hildebrand sagt (Vom deutschen Sprachunterricht, Leipzig 1890, S. 73) »den Gemütsinhalt der Mundart herüberziehen in das verwandte, nur veredelte Deutsch«. Einen anderen Weg, dem Schüler Teilnahme für die ihm halbfremde Schriftsprache einzuflöfsen, gibt es nicht, ebensowenig wie die allgemeine Vaterlandsliebe aus einem anderen Untergrund als dem heimischen Boden und der Anhänglichkeit an die Familie erwachsen kann. — Diese Versöhnung und Durchdringung kommt aber nur in einem einigermafsen vergleichenden Sprachunterricht zustande, dessen Gegenstände Mundart und Schriftsprache bilden. Welchen hohen Wert eine Sprachvergleichung auf höheren Schulen für die formale und sprachliche Bildung der Schüler besitzt, weifs jedermann. Einen Teil dieser Wirkung kann man auch in der Volksschule erzielen, wenn man an die Stelle der fremden oder altdeutschen Sprache die heimische Mundart setzt. Was dem Unterrichte dabei an Weite abgeht, das gewinnt er reichlich an Tiefe dadurch, dafs die Mundart dem Schüler keine fremde Sprache, sondern mit ihm von Kindesbeinen an verwachsen ist, und dafs darum die an ihr gewonnenen Vergleichungen eher einleuchten und anhaltender wirken. So wird der Schüler »Sinn bekommen für die Vorzüge des einen und des anderen; er wird jedes in seiner Art schätzen und liebgewinnen« (J. Winteler: Über die Begründung des deutschen Sprachunterrichts auf die Mundart des Schülers, Bern 1878, S. 16.)

II. Die Stellung der Mundart zur Schulsprache und im Unterricht überhaupt. Obwohl die Mundart so bedeutungsvoll für das geistige und sittliche Leben des Schülers ist, darf man ihren Wert für den Unterricht doch nicht überschätzen. Diesen Fehler begingen einzelne deutsche Schulmänner, indem sie vorschlugen, die Mundart zur Schulsprache zu erheben, beim Lesen und Schreiben wohl die Schriftsprache zu pflegen, sich beim Sprechen aber der Mundart zu bedienen. (Näheres darüber im Schlufs). Das wäre, meinten sie, am einfachsten und zweckmäfsigsten. Dann könnten sich die Kinder ungescheut aussprechen und brauchten für den münd-

lichen Verkehr keine neue Sprache zu lernen. An keinem Orte spreche man ja die richtige Schriftsprache, sondern überall nur abweichende Mundarten.

1. In der Tat läſst sich der allgemeine Erziehungszweck auch ohne Kenntnis der Schriftsprache erreichen, wie viele Väter und Mütter ihre Kinder gut erziehen, ohne in der Schriftsprache mit ihnen zu reden. Etwas anderes ist es aber mit dem besondern Bildungsziel der Schule. Dieses kann ohne Kenntnis unserer Schriftsprache nicht erreicht werden. Praktische, ideale und nationale Gründe machen es auch der Volksschule zur Pflicht, die Schüler die neuhochdeutsche Schriftsprache verstehen und gebrauchen zu lehren.

a) *Das praktische Leben* der Gegenwart fordert von jedem Volksgenossen ein gewisses Maſs von Verständnis und Anwendung der Schriftsprache. Ihre Kenntnis ist heutzutage eine bürgerliche Notwendigkeit. Wer sie nicht besitzt, kann im Leben kaum noch fortkommen; denn sie gehört zur allgemeinen Volksbildung. Zur Darstellung dessen, was die allgemeine Volksbildung ausmacht, genügt die Mundart nicht. Diese bewegt sich nur in den engen Grenzen eines kleinen Gebiets. Einen weiteren Gedankenbereich und verzweigte Beziehungen, die Ergebnisse eines höher entwickelten geistigen Lebens vermag die Mundart nicht darzustellen, also auch nicht zu vermitteln. Es fehlt ihr trotz vieler Vorzüge die nötige Aus- und Durchbildung, die Fülle und Tiefe in Wortschatz und Formenbildung, wie sie die Schriftsprache eines groſsen Volks aufweist. »Die Mundart hat wohl Lebenswärme«, wie Jakob Grimm in der Vorrede zu seiner Deutschen Grammatik so treffend sagt, »aber Bildungswärme geht ihr ab«. Darum ist, abgesehen vom Niederländischen, trotz Hebel und Reuter keine unserer Mundarten eine Literatursprache geworden und kann auch keine Schulsprache sein. »Eine zu weit ausgedehnte Berücksichtigung der Mundart würde den geistigen Horizont der Schüler ohne Not und ohne Nutzen in zu engen Schranken halten, würde den Blick in einem untergeordneten Lebenskreise befangen machen und die Möglichkeit einer Erhebung zu höheren Interessen erschweren oder gar unmöglich machen« (Albert Richter: Der Unterricht in der Muttersprache und seine nationale Bedeutung, Leipzig 1872, S. 33). Die Trägerin des geistigen Gesamtlebens der Nation, zu dessen bildendem Einfluſs auch das Kind der Volksschule geführt werden soll, ist nur die Schriftsprache. Nur sie kann auch die Vermittlerin sein.

b) Darin liegt auch *ihr idealer Wert*. Da die Volksschule den Beruf hat, nicht nur für das praktische Leben zu bilden, sondern die Kinder auch zu den hohen idealen Gütern unsers Volkes und der Menschheit hinzuführen, kann die Schriftsprache nicht entbehrt werden. Sie ist die Sprache unserer Religion und unsers Schrifttums, auch des volkstümlichen. In ihr haben unsere Denker und Dichter uns ihr Vermächtnis hinterlassen. Und wenn niemand aus dem Volke von der Teilnahme an diesem reichen Schatze ausgeschlossen werden darf, dann darf auch niemandem der Schlüssel dazu, die Kenntnis der Schriftsprache, vorenthalten werden. In ihr müssen die Kinder unsers Volks gebildet werden, damit sie die Befähigung erlangen, sich an den herrlichen Schöpfungen unsers Schrifttums zu erheben, aus ihnen sittliche Kraft und Stärke zu holen.

c) Auch *vom nationalen Gesichtspunkte* aus ist die Kenntnis der Schriftsprache eine Notwendigkeit für den Deutschen. Schon der Geist, der durch unsere Sprache weht, ist ein vaterländischer; denn er offenbart unsers Volkes Denken, Fühlen und Sehnen und wirft ein helles Licht auf deutschen Sinn und deutsche Art. Das finden wir indessen auch in jeder deutschen Mundart, wenn auch auf beschränkterem Gebiete. Aber die Schriftsprache hat noch eine andere nationale Bedeutung, die der Mundart abgeht. Sie ist, wie Friedrich Kluge sagt, »das einigende Band, das alle mundartlich und politisch geschiedenen Landschaften umspannt« (Wissenschaftliches Beiheft zur Zeitschrift des allgemeinen deutschen Sprachvereins, VI, S. 1). »Erst kraft der Schriftsprache fühlen wir Deutsche lebendig das Band unserer Herkunft und Gemeinschaft, und solchen Vorteil kann kein Stamm glauben zu teuer erkauft zu haben oder um irgend einen Preis hergeben zu wollen« Grimm, Deutsche Grammatik, I², Vorrede

XIII). Wenn sie gegenwärtig für uns Reichsdeutsche auch nicht mehr das einzige Band ist, wenn wir innerhalb der schwarz-weifs-roten Grenzpfähle auf die schmerzliche Frage Jakob Grimms: »Was haben wir denn Gemeinsames als unsere Sprache und Literatur?« (Deutsches Wörterbuch, Vorrede III) seit 1870 noch manches andere anführen können, so ist und bleibt doch unsere Schriftsprache »das hervorragendste geistige Bindemittel zwischen den verschiedenen Gliedern und Stämmen deutscher Nationalität« (H. Osthoff: Schriftsprache und Volksmundart, Berlin 1883, S. 11). Und zum Bewufstsein dieser innern Einheit durch die Schriftsprache soll auch die Schule das Ihrige beitragen. Das Verständnis und der Gebrauch der neuhochdeutschen Schriftsprache ist deshalb eine unbedingte Notwendigkeit für den Deutschen und bildet ein wesentliches Stück vom Bildungsziele der deutschen Volksschule. Es gilt darum auch heute noch, was Panitz schon 1867 im 19. Pädagogischen Jahresbericht S. 550 forderte, »dafs der Mittelpunkt des ganzen Sprachunterrichtes und die Grundlage und das Mittel des gesamten Unterrichtes in der Volksschule die neuhochdeutsche Schriftsprache sein und bleiben mufs.«

2. a) Gerade darum wollen manche Schulmänner *die Mundart ganz aus der Schule verbannen.* Sie behaupten, die Erlernung der Schriftsprache beanspruche die Kraft und die Zeit der Schüler so sehr und die Mundart bereite ihr so viele Hindernisse, dafs die letztere in der Schule keinen Platz mehr finden könne. Ein solcher Gegner war z. B. der berühmte Sprachforscher Lazarus Geiger. Seine Ansichten hierüber spricht er aus in einer seiner kleinen Schriften: Über deutsche Schriftsprache und Grammatik mit besonderer Rücksicht auf deutsche Schulen (Frankfurt a. M. 1870, S. 28—31). Auch die Mehrzahl der Teilnehmer an der 24. allgemeinen deutschen Lehrerversammlung zu Karlsruhe stellte sich auf diesen Standpunkt. In der Pfingstwoche 1881 billigte sie trotz des Widerspruchs einzelner die Ansicht des Professors Höchstetter aus Karlsruhe, der sich in seinem Vortrag über Dialekt und Schriftsprache im Unterrichte gegen die Verwendung der Mundart in der Schule aussprach (vergl. den Bericht darüber im Pädagogium von Dittes, 1881, S. 685—688). Im Jahre 1888 urteilt ein Herr N. Millet in der Pädagogischen Rundschau von Alois von Mäckler (Wien, II, S. 273): »Meines Dafürhaltens gehört der Dialekt und der Provinzialismus nicht in die Volksschule und sollte bei jeder Gelegenheit aus derselben mit Stumpf und Stiel ausgerottet werden.« Und noch 1894 ist der Breslauer Rektor Köhler von der veralteten Anschauung durchdrungen, »der übelklingende Dialekt der Vormütter« sei eine Entstellung der Schriftsprache, eine »korrumpierte Sprechweise«, eine »Sprachverhunzung« und gehe darauf aus, »die Sprache in vollständig unerklärbarer Art zu verstümmeln«. Und aus dieser verkehrten Anschauung entspringt dann die verkehrte Forderung: »Die Schule hat dem Dialekt in keiner Weise Vorschub zu leisten; für sie ist derselbe nur insoweit zu berücksichtigen, als sie ihm entgegentreten mufs«. Er verlangt sogar, dafs der Lehrer der Mundart der Kinder auch auf dem Spielplatz und im elterlichen Hause entgegenwirke (vergl. Schlesische Schulzeitung, 1894, Nr. 50 und 51). Wer so denkt, der weifs nicht, dafs da, wo die Mundart aus der Schule ganz verbannt wird, die Schriftsprache den Kindern nur ein tönendes Erz und eine klingende Schelle, aber keine wonnesame, traute Muttersprache, kein warmes, süfses Liebeswort wird, dafs da der Unterricht, wie Rudolf von Raumer sagt (Gesammelte sprachwissenschaftliche Schriften, S. 207), die Quellen muttersprachlicher Schöpferkraft austrocknet und dem Menschen sein schönstes Gut nimmt, die aus dem Innern quellende Rede, und ihm statt dessen den Wechselbalg angelernter Phrasen unterschiebt.

b) Wenn die Schriftsprache Schulsprache sein und trotzdem die Mundart nicht aus der Schule verbannt werden soll, entsteht die Frage, *in welchem pädagogischen Verhältnis denn die Mundart zur Schriftsprache stehen soll,* damit ihre pädagogische Bedeutung für die geistige Bildung des Schülers zu ihrem Rechte komme. Dadurch, dafs der Unterricht die beiden entgegengesetzten Einflüsse, den fördernden und den hemmenden, vornehm aufser acht läfst oder zurückweist, beseitigt er sie nicht. Sie

drängen sich ihm überall auf und nötigen ihn zur Berücksichtigung. Gepflegt und gelernt braucht ja die Mundart nicht zu werden; denn sie hat und behält im Leben der Kinder ihre ganze Macht. Gepflegt und gelernt soll nur die Schriftsprache werden. Aber dem Einflusse der Mundart soll zum Rechte verholfen oder entgegen gewirkt werden, um dadurch den Unterricht, besonders die Erlernung der Schriftsprache zu fördern. Das pädagogische Verhältnis zwischen Schriftsprache und Mundart mufs zwar so sein, dafs jene den Vortritt hat und diese hinter ihr hergeht. Aber die Mundart darf nicht verachtet, kein Aschenbrödel in der Schule sein, sondern soll ihrer schriftdeutschen Schwester als liebe Freundin oft helfend und ratend zur Seite springen. Ohlert bezeichnet in seiner Allgemeinen Methodik des Sprachunterrichts in kritischer Begründung (Hannover 1893, S. 227 und 228) die Stellung der Mundart im deutschen Unterricht mit den folgenden Worten, die auch für die Volksschule gelten: »Nun hat die Mundart ihre anerkannte und fest begrenzte Stellung im deutschen Unterricht. An sie mufs der Lehrer immer anknüpfen und sich im Anfangsunterricht sogar der heimischen, den Schülern vertrauten Klänge bedienen und von diesen erst allmählich zu einer kunstgemäfsen Form des lautlichen Ausdrucks übergehen. Auch im späteren Unterricht wird man immer auf die Mundart zurückgreifen müssen, da zahlreiche grammatische Eigentümlichkeiten, die im kunstgemäfsen Deutsch verdunkelt oder entstellt sind, in der Mundart noch fortleben und so dem Schüler am leichtesten verständlich zu machen sind. Aber trotzdem hat die Schule die Pflicht, die Schüler über die heimischen Lautgewohnheiten hinaus zum fertigen Gebrauch einer kunstgemäfsen Aussprache anzuleiten.«

c) Fragt man, *wieviel und wie die Mundart in der Schule zu berücksichtigen sei*, so gehen die Ansichten weit auseinander. Dafs bei der Auswahl des mundartlichen Stoffes für die Volksschule nicht sprachwissenschaftliche, sondern nur pädagogische Erwägungen walten dürfen, wurde oben schon gesagt. Hier mufs der allgemeine Satz gelten: Der Volksschulunterricht soll aus der Mundart der Kinder hauptsächlich das verwerten, was sein Ziel, namentlich die Kenntnis der Schriftsprache, besonders fördert oder hemmt. Dabei werde in der Regel nur die heimische Mundart herangezogen, Fremdartiges aus anderen Gegenden höchst selten und blofs ausnahmsweise, wenn etwa der eine oder der andere Schüler eingewandert ist. Es ist nach meiner Ansicht weder im Seelenleben des Schülers noch im Bildungsziele der Volksschule begründet, dafs der Lehrer, wie in den fünfziger Jahren Gutbier aus München wollte (vergl. Schlufs), und wie in neuerer Zeit Bühl aus Karlsruhe will (vergl. Badische Schulzeitung, 1890, Heft 49), den älteren Schülern Proben aus verschiedenen Mundarten vorlege, z. B. niederdeutsche Sprichwörter in alemannischen Schulen. Die Verwertung der Mundart darf immer nur ein Unterrichtsmittel sein, mufs der ganzen Lehreinheit ohne viel Zeitverlust zweckmäfsig eingegliedert werden, darf sich nicht in die Weite verlieren und nicht viel Zeit in Anspruch nehmen. Darum sind ihr auch keine besonderen Stunden zu widmen. Als anschauliches und erwünschtes Unterrichtsmittel wird sie verwertet, wo und wann es ihre Eigenart zuläfst und die Bedürfnisse des Unterrichts es verlangen.

III. Die Mundart in der allgemeinen Sprachpflege. Da die Stellung der Mundart in der Schule vorwiegend von ihrem Verhältnis zur Schriftsprache abhängt und da diese die führende Rolle übernimmt, mufs sich eine nähere Beleuchtung der allgemeinen Grundsätze über die Verwertung der Mundart in erster Linie an die schulmäfsige Beschäftigung mit der Schriftsprache anschliefsen. Nun gibt es in der Volksschule zwei Veranstaltungen zur Erlernung der Schriftsprache, eine allgemeine Sprachpflege und ein besonderer Sprachunterricht (vergl. den Artikel Deutscher Unterricht in der Volksschule, 3). In ihnen bekundet sich daher auch am häufigsten und am wesentlichsten die Verwendung der Mundart in der Volksschule. Die allgemeine Sprachpflege, die auf dem Grundsatz beruht, dafs jede Unterrichtsstunde in gewissem Sinne eine Sprachstunde ist, hat neben dem sprachlichen Wortverständnisse, der grammatischen Richtigkeit und der stilistischen Schönheit, die alle drei hauptsächlich im besondern Sprachunterrichte berücksichtigt

werden, namentlich auf den Lautstand und den Wortschatz zu achten.

1. Im Lautstande zeigt sich der gröfste Unterschied zwischen Mundart und Schriftsprache, bei den Vokalen noch mehr als bei den Konsonanten, die auch in den Mundarten das feste Knochengerüst der Wörter bliden. Jede Gegend bietet mannigfaltige Besonderheiten. Es ist hier nicht möglich, sie für die einzelnen Landschaften auch nur anzudeuten; denn sie sind Legion.

a) Es ist klar, dafs sich die lautlichen Eigenheiten der Mundart stark in der Aussprache der Schüler geltend machen und eine Hauptursache ihrer Sprechfehler sind. Im allgemeinen gilt ja wohl, was Rudolf Hildebrand (a. a. O., S. 79) bezüglich der Lautverhältnisse sagt: »Ich meine, dafs in den Hauptpunkten der Umsatz aus dem Mundartlichen ins Hochdeutsche sich im dunkeln Bewufstsein der Schüler von selbst hat vollziehen müssen.« Aber er fügt gleich hinzu: »Der Lehrer wird nur mit Bewufstsein eingreifend nachzuhelfen haben.« Und diese Nachhilfe ist bei einzelnen Erscheinungen besonders vonnöten; denn es gibt in jeder Gegend mundartliche Besonderheiten, die sich in der schriftdeutschen Aussprache der Kinder nachhaltiger und stärker als andere bekunden und denen daher der Unterricht auch öfter und kräftiger entgegen treten mufs. Ein gelegentliches, regelloses Ankämpfen genügt aber nicht, einmal weil sich dadurch die Schüler ihrer Fehler und der Berichtigung derselben nicht recht bewufst werden, und sodann weil die eingeflochtenen Verbesserungen den unterrichtlichen Gang stören und die Vermittelung des Unterrichtsinhaltes unterbrechen. Es ist deshalb ratsam, der mundartlichen Aussprache planmäfsig durch *besondere Sprechübungen* entgegen zu treten, die den eigentlichen Unterricht begleiten, geradeso wie man orthographische Übungen anstellt, um bestimmte Fehler der Rechtschreibung zu verhüten, oder wie zur Erreichung hoher Ziele in der Musik technische Übungen unentbehrlich sind. Für solche Sprechübungen ist besonders Karl Julius Krumbach eingetreten in dem ersten Teile seiner Deutschen Sprech-, Lese- und Sprachübungen (Leipzig 1893, S. 52). Wenn neuerdings die Forderung erhoben wird, dafs der mündliche Gedankenausdruck mehr planmäfsig betrieben und in den Dienst der Lehrplan-Idee gestellt werde (vergl. den Artikel: Gedankenausdruck, mündlicher, in der Volksschule), so wird ihr durch solche Sprechübungen nach der lautlichen Seite durchaus entsprochen. Als Vorbedingung verlangen sie nur, dafs der Lehrer die Eigentümlichkeiten im Lautstande der Mundart seines Wirkungsortes aufsuche und darnach die Beispiele für seinen Unterricht zusammenstelle. Der Fibelstoff leistet da gute Dienste, auch noch auf einer höheren als der Unterstufe. An Stoff wird es überhaupt nicht fehlen, da die lautlichen Abweichungen der Mundart von der Schriftsprache überall sehr zahlreich sind. Bei jeder Sprechübung ist nur eine einzige mundartliche Eigenheit zu berücksichtigen. Die Auswahl mufs sich nach kundgegebenen Bedürfnissen der Klasse richten. So wird, um nur vier Beispiele herauszugreifen, der norddeutsche Lehrer einmal Wörter mit dem alten ei (Stein, beide, heifsen) üben, weil seine Kinder in der Mundart ee dafür sagen und sich durch dieses ee beim Gebrauch der Schriftsprache beeinflussen lassen. In ostmitteldeutschen Gegenden spricht das Volk von dem anlautenden pf (Pfund, pfeifen) nur den zweiten Teil f, und diese Aussprache bereitet dem Unterrichte viel Schwierigkeiten und ist daher ebenso planmäfsig zu bekämpfen wie das blofse p der westmitteldeutschen Mundarten in Hessen, der Pfalz und Lothringen. Das süddeutsche Kind läfst auch in der Schule hinter i und u (lieb, Bruder) in dem Nachschlag eines e, a oder o gern noch den alten Diphthong heraushören, was der Lehrer nicht dulden darf. Und schweizerische Kinder hat der Unterricht durch geeignete Sprechübungen an das k in Kind, melken und stark zu gewöhnen, wo sie infolge der zweiten Lautverschiebung Chind, melchen und starch sprechen. Die Sprechübungen sind am Anfang oder Ende der Stunde vorzunehmen. Auf der Unter- oder Mittelstufe sollte ihnen jede deutsche Stunde 2—3 Minuten widmen. Dann könnte ihr planmäfsiger Betrieb auf der Oberstufe mehr zurücktreten und sich in gelegentliche Übungen verwandeln. Was durch diese Übungen an Zeit scheinbar verloren geht, das wird nicht nur durch die Förderung einer festen Sprachzucht

reichlich ersetzt, sondern auch im späteren Unterrichte durch ungestörtes Vorwärtsschreiten hundertfältig gewonnen.

b) Diese Sprechübungen kommen auch der *Rechtschreibung* zugute, wie überhaupt jede genaue, scharfe Aussprache. Wie dabei die Mundart herangezogen werden kann, das zeigt Eduard Burger in Innsbruck an der Tiroler Mundart in seiner Schrift: Unterricht in der deutschen Rechtschreibung, Iunsbruck 1903. Ich erinnere hier nur an die vielfachen Verschiedenheiten in Länge und Kürze der Vokale. Wenn die hannoverschen Kinder Bad und Zug, die elsässischen beten und grob mit kurzem Stammvokal sprechen dürfen, dann werden sie darnach auch einen doppelten Konsonanten schreiben. Und wer in südalemannischen Schulen nachlässig mit langem ä, bei Augsburg das Wort Bach mit langem a sprechen läſst oder gar selber spricht, der wundere sich nur nicht darüber, wenn er im Hefte der Schüler das erstere mit einem s, das letztere mit zwei aa geschrieben sieht. Mitunter kann jedoch die Förderung der Rechtschreibung schon in der mundartlichen Aussprache liegen, wenn sie auch von der schriftdeutschen abweicht, so wenn z. B. die bayerischen Kinder in Teller deutlich zwei ll, in essen zwei ss sprechen (eigentlich ist es ein sogenannter langer Konsonant). Es wäre darum töricht, es ihnen zu verbieten. Auch sonst kann die Rechtschreibung durch den Lautstand der Mundart hie und da gefördert werden. Die Schüler verwechseln z. B. beim Schreiben manchmal das und daſs, zumal da in der Schriftsprache beide gleich klingen. Die Belehrung, daſs das Wort mit s geschrieben wird, wenn es ein Geschlechtswort, ein bezügliches oder hinweisendes Fürwort, mit ſs dagegen, wenn es ein unterordnendes Bindewort ist, diese Belehrung stiftet keinen groſsen praktischen Nutzen, weil sie für die Volksschule zu schwer ist. Da bietet nun im Elsaſs die Mundart ein einfaches Mittel dar. Der Lehrer braucht seinen Schülern nur den folgenden Anhaltspunkt zu geben: Wenn ihr nicht wiſst, ob das Wort das (daſs) mit s oder mit ſs geschrieben wird, so bildet den Satz in der Mundart und achtet darauf, ob hier das Wort aſs (daſs) vorkommt. Ist dies der Fall, so schreibt man das Wort mit ſs. Ist es nicht der Fall, so schreibt man es mit s. Diese Regel ist zwar äuſserlich, aber eine sichere Handhabe für die Schüler.

c) Nicht nur die Rechtschreibung, auch *das schriftdeutsche Sprachverständnis fördert* der mundartliche Lautstand. In Mittel- und Süddeutschland wird an Stelle des kurzen o häufig ein offenes u gesprochen: Summer, trutzen, b'sunders, usw. Diese Erscheinung kann verwendet werden in Siegfrieds Schwert von Uhland bei dem Satze: »Siegfried den Hammer wohl schwingen kunnt.« Mundartliche Formen bringen das Wort kunnt den Kindern näher als die bloſse Bemerkung, es sei eine alte Form für konnt'. Auf die Ursache des Wechsels von o und u kann die Volksschule nicht eingehen. — Der Sinn des Eigenschaftswortes hehr wird den sauerländischen Kindern am besten im Anschluſs an das davon abgeleitete Hauptwort Herr klar gemacht, weil dieses im Sauerland, dem südlichen Teil des Regierungsbezirks Arnsberg, noch einen langen Vokal besitzt. — Wenn in einer mecklenburgischen Schule Goethes Legende vom Hufeisen gelesen wird, so erfordert in dem Satz »Sah etwas blinken auf der Straſs, das ein zerbrochen Hufeisen was« die alte Form was für heutiges war keine besondere Betrachtung, weil sie im Niederdeutschen neben war noch im Gebrauch ist.

d) Die Verschiedenheiten der mundartlichen und schriftdeutschen Aussprache legen die Frage nahe, »ob es nicht zur Erzielung einer dialektfreien Aussprache rätlich sei, beim Elementarunterricht in der deutschen Sprache die nötigen *phonetischen Weisungen* zu erteilen« (Stracks Centralorgan für die Interessen des Realschulwesens, 1888, S. 205). Sie wird von manchen Schulmännern bejaht, so von Hessel in seiner Mädchenschule (1895, Nr. 6) und in seiner Schreib-Lesefibel auf phonetischer Grundlage (Bonn, 3. Aufl., 1901). Andere verwerfen phonetische Belehrungen und suchen eine gute Aussprache in der Schule hauptsächlich auf empirischem Wege zu erlangen, z. B. der schon erwähnte Krumbach in den Vorbemerkungen zu seinen Sprechübungen (S. XXV). Und Heinrich Fechner sagt in Kehrs Päda-

gogischen Blättern (1902, S. 549): »Was das Kind von der Phonetik braucht, ist ihm meines Erachtens durch die Praxis anzueignen; theoretische Belehrungen über die Aussprache einzelner Laute, über den Lautwert der einzelnen Buchstabenverbindungen (ng, ch, sch, qu, usw.) helfen da wenig«. Ich kann dem nur beistimmen. Gewifs darf der Lehrer in einzelnen Fällen auf die geeignete Mundstellung und Zungenlage hinweisen. Aber im allgemeinen mufs doch eine richtige Aussprache in der Volksschule durch gutes Vor- und Nachsprechen gelehrt und gelernt werden. Bei einzelnen Lauten, wo das nur schwer oder gar nicht geschehen kann, helfen auch phonetische Belehrungen nichts. So ist es z. B. bei dem häfslichen Zäpfchen-r, das in einzelnen Gegenden als gurgelnder Laut auftritt, oder bei dem velaren ch (Ach-Laut) der Schweizer statt des palatalen ch (Ich-Lauts). Der Kampf dagegen vergeudet viel kostbare Zeit und ist in den meisten Fällen doch vergeblich. Hierher gehört auch die Aussprache der stimmhaften Verschlufslaute b, d und g und des stimmhaften Reibelauts s (z. B. in so und lesen). Bekanntlich haben diese ihre Stimmhaftigkeit auf ober- und mitteldeutschem Gebiete verloren und nur in Niederdeutschland vor Vokalen bewahrt. Nun verlangen aber manche die stimmhafte Aussprache dieser Konsonanten auch in Ober- und Mitteldeutschland, z. B. Vietor auf Seite 24 seines Schriftchens: Wie ist die Aussprache des Deutschen zu lehren? (Marburg 1893). Ich halte diese Forderung den Mittel- und Oberdeutschen gegenüber für unbillig. Erreicht könnte sie ja bisweilen werden, aber mit welchen Opfern an Zeit und Mühe! Ist die Stimmhaftigkeit dieser Laute in der Volksschule so viel wert? Wir wollen zufrieden sein, wenn unsere hochdeutschen Schüler b und p, d und t, g und k, s und fs ihrer Stärke nach unterscheiden und p, t und k vor Vokalen scharf aussprechen (nicht aber pedantisch und unschön vor l, n und r). Aufserdem macht sich gegen jene Forderung in Süd- und Mitteldeutschland auch ein sprachgeschichtlicher Grund geltend, den Karl Franke hervorhebt (Lyons Zeitschrift f. d. d. U., 1894, S. 269). Hier ist die Stimmhaftigkeit von b, d und g seit ungefähr einem Jahrtausend von selbst verschwunden. Daher wäre das Bestreben nach Stimmhaftigkeit für Süd- und Mitteldeutschland eine künstliche Rückkehr zu einer auf natürlichem Wege überwundenen Sprachstufe.

e) Damit sind wir schon auf ein verwandtes Gebiet gekommen, auf die Frage nach einer *einheitlichen Aussprache des Schriftdeutschen* in der Schule. Ist eine solche erstrebenswert? In vielen Punkten gewifs, d. h. da, wo sich die überwiegende Mehrheit der Deutschen allmählich geeinigt hat. Hier mufs sich natürlich die Schule dem allgemeinen Sprachgebrauch anschliefsen und mundartlichen Neigungen, wenn sie davon abweichen, entgegenwirken. Minderheiten, die im Rückgange begriffen sind, dürfen nicht den Ausschlag geben. So hat sich das schwäbische Kind in der Schule sein inlautendes schp und sein in- und auslautendes scht in Haschpel, bürschten und fescht abzugewöhnen und sp und st zu sprechen, während umgekehrt in hannoverschen Schulen das anlautende s-p und s-t in spitz und stehlen nicht zu dulden, sondern schp und scht zu verlangen ist, von der nordwest-niederdeutschen Aussprache Slosser, smal, sneiden, Swager gar nicht zu reden. In einzelnen Punkten aber ist bis heute keine nationale Einheit in der Aussprache erreicht worden, wenn sie auch manchem im Interesse der Allgemeinheit als wünschenswert erscheint. Wo solche Schwankungen bestehen, da darf die Mundart auch in der Schule in ihr Recht treten. Und es ist in diesen Punkten nicht wünschenswert, die durch den deutschen Bühnenverein mit Recht angestrebte und zum Teil schon erreichte Einheit in der Bühnensprache ohne weiteres auf die Schule zu übertragen. »Die Landschaft, der Boden, auf dem wir leben, hat auch sein Recht. Etwas Erdgeschmack der Sprache mufs geschont bleiben. Wie das Heimatgefühl, darf auch der heimatliche Sprachklang, die Sprachfarbe als angeborenes Recht respektiert werden. Oder sollen wir alle mit allen Mitteln auf die grofse Nivellierung hinarbeiten, die Stammesarbeit und Eigenart verpönt? (Friedrich Kluge: Die Bühne und die deutsche Aussprache, in der Beilage zur Allgemeinen Zeitung vom 18. Oktober 1897, Nr. 235

S. 6). Es sei z. B. dem Schüler nach seiner Mundart und nach der Überlieferung seiner Gegend erlaubt, Jagd und Spafs, Obst und Vogt mit langem oder kurzem Selbstlaut zu sprechen. Ich erinnere nur noch an g und e. Bezüglich des g besteht nur im Anlaut Übereinstimmung, d. h. es wird hier in der Schriftsprache allgemein als schwacher Verschlufslaut verlangt und gesprochen. Die in vielen Gegenden Norddeutschlands, z. B. bei Berlin, übliche Aussprache des anlautenden g als j (jut, Jans) darf sich ebensowenig geltend machen wie zwischen Naab und Pleifse die Aussprache des anlautenden j als g (gung = jung, Gaur = Jahre). Im In- und Auslaut aber herrscht in Nieder- und Mitteldeutschland beim Gebrauch der Schriftsprache der Reibelaut, auf alemannischem und bayerischem Gebiete der Verschlufslaut vor. Da lasse der Lehrer dem Schüler die Freiheit, das in- und auslautende g nach seiner Mundart entweder als Verschlufs- oder als Reibelaut auszusprechen (die mundartliche Aussprache des inlautenden g als j kommt nicht in Betracht). Ähnlich verhält es sich mit der Aussprache des e. Es besteht durchaus nicht in allen Fällen eine giltige Regel, ob es offen oder geschlossen zu sprechen sei. Wohl darf man in Wörtern wie Mädchen und quälen kein geschlossenes e sprechen lassen, wie es manche niederdeutsche Mundarten tun, ebensowenig in ehrlich und Seele ein ä, wie es bei Stuttgart geschieht; aber in anderen Wörtern wie nehmen und Regen, Held und sechs schwankt der schriftdeutsche Gebrauch zwischen e und ä. Während das Mittelhohdeutsche zwischen geschlossenem e (e) und offenem e (ë) unterschied, hat das Neuhochdeutsche beide in vielen Fällen zusammengeworfen. So lange hierin keine Einigkeit erlangt ist, lasse die Schule die Kinder die zweifelhaften Wörter nach der Überlieferung der Gegend sprechen, entweder mit offenem oder geschlossenem e. (Vergl. den Art. Aussprache des Deutschen I. Bd. S. 352 ff.)

f) Als berechtigte Eigentümlichkeit darf auch die *Satzmelodie* der einzelnen Landschaft den Einheitsbestrebungen nicht ganz zum Opfer fallen, wenn sie auch hie und da etwas gemäfsigt werden mufs. Jede Gegend hat ja ihren besonderen Ton. Der Mitteldeutsche, besonders der meifsnische Sachse und der Rheinländer, läfst beim Sprechen ein gemütliches Singen hören. Der Norddeutsche hebt ein Wort des Satzes mit Schärfe und Wucht plötzlich in die Höhe. Das ist dem Süddeutschen zuwider. Er liebt gegen das Ende des Satzes einen eigentümlichen Tonfall. Da die Satzmelodie jedem Volksstamm eigen ist und mit seiner Naturanlage zusammenhängt, wäre ein unerbittlicher Kampf dagegen unklug, aber auch unnütz. Wohl läfst sich die harte norddeutsche Satzbetonung, die manche in der Schule wünschen, mit Willenskraft und Ausdauer auch in mittel- und süddeutschen Volksschulen durchführen. Aber was wäre damit gewonnen? Sie hält doch nur, so lange der Unterricht dauert. Der Schüler empfindet sie als etwas Aufgedrungenes und wirft sie bei der ersten besten Gelegenheit wieder ab, um zu seiner eigenen Betonung zurückzukehren. Denn es ist wahr, was Rudolf Hildebrand sagt (Lyons Zeitschrift f. d. d. U. VII, S. 54): »Am dauerhaftesten ist übrigens die angeborene heimische Melodie der Sprache, die ja der Niederschrift sich völlig versagt und doch der Rede ihre eigenste Färbung gibt.« Darum fasse man sie im Unterrichte nie mit rauher Hand an. Nach meiner Ansicht ist es kein Schade, sondern ein Vorteil für die geistige und sittliche Entwicklung des Schülers, wenn auch seine Satzbetonung in den örtlichen Anklängen eine Heimat hat. Mit Recht sagt Hermann Paul: »Der Lehrer mufs in Bekämpfung der mundartlichen Eigenheiten der Aussprache ein bestimmtes Mafs halten. Sonst unternimmt er etwas äufserst Schwieriges, ja fast Unmögliches und, wie ich glaube, etwas Unnützes, ja nicht einmal Wünschenswertes. Denn wenn das Unternehmen gelänge, so würde dadurch alle Natürlichkeit der Sprache vernichtet werden« (im 16. Beiheft der Zeitschrift d. deutschen Sprachvereins, S. 190). Derselben Ansicht war auch schon Rudolf von Raumer (vergl. darüber Adolf Socin: Schriftsprache und Dialekte im Deutschen, Heilbronn, 1888, S. 485). Daher gelte auch für die Volksschule die Regel, die Krumbach in seinen Sprechübungen (S. XXXIV) aufstellt: »Sprich, wie du in guter, gebildeter Ge-

sellschaft sprechen hörst, mit lokalen Anklängen, dem individuellen Tone deiner Landschaft gemäfs, zwanglos und natürlich, doch ohne nachlässig, geschweige denn vulgär zu sein!« Dann wird von selbst jener häfsliche Schulton weichen, über den so viel geklagt wird, und der nach meiner Meinung seinen Hauptgrund darin hat, dafs man sich zu wenig an den heimischen Satzton anschliefst, der meistens nicht nur logisch ist, sondern auch tiefere Gemütsstimmungen fein zu unterscheiden weifs.

g) Eine andere Stellung mufs die Schule in vielen Fällen der mundartlichen *Wortbetonung* gegenüber einnehmen; denn auch hier stimmt die Mundart nicht immer mit der Schriftsprache überein. Wohl gibt es auch auf diesem Gebiete Schwankungen. So betont in manchen Fremd- und Lehnwörtern der Norddeutsche, um die Herkunft des Wortes mehr zu bezeichnen, die letzte Silbe; der Süddeutsche dagegen hebt nach dem allgemeinen deutschen Betonungsgesetz die erste Silbe hervor (Büreau, Musik, Papagei, violett usw.). Ähnlich ist es bei einigen Vornamen z. B. bei Georg und Luise. Hier lasse der Unterricht der mundartlichen Betonung ihr Recht. Auch in einigen rein deutschen Wörtern, in denen die Betonung schwankt, soll der Schüler betonen dürfen, wie er es aus seiner Mundart und deren Gesetzen gewohnt ist, z. B. bei allerhand, auferstehen, lutherisch, offenbaren, ungefähr, vollkommen, vortrefflich, Wacholder. Aber in anderen Fällen mufs die Schule der mundartlichen Wortbetonung entgegentreten, weil diese nicht dem herrschenden Sprachgebrauch entspricht. Einige Beispiele mögen das zeigen. Im ganzen Elsafs betont man von vielen biblischen Namen die erste statt der zweiten Silbe (Elias, Maria). Umgekehrt legt der Oberelsässer bei einigen deutschen Zusammnnsetzungen den Ton auf den zweiten Teil, z. B. in Mittag, bei Colmar auch in Wildsau und Sauerkraut. Diese Erscheinung trifft man auch in anderen Gegenden an. So betont den zweiten Teil der Zusammensetzung der Schweizer in Unterricht, der Ulmer in Stadtmauer, der Gladbacher in Kirchentür, der Mecklenburger in Grofsherzog, der Rheinländer in Bürgermeister, der Bonner in Stadtgarten, Münsterkirche, Güterbahnhof und aufmerksam, der Wuppertaler in vorsichtig und aufrichtig, der Hesse in Ortsnamen wie Helmarshausen, der Grazer in Mürzsteg. In der Leipziger Gegend ist lebendig infolge der Betonung der ersten Silbe zu lähmdg eingeschrumpft. Die Kinder haben daher die Neigung, von lebendig die erste Silbe zu betonen, wie in lebend. Diese Betonung entspricht zwar vollständig dem deutschen Betonungsgesetz und war bis ins 18. Jahrhundert hinein üblich. Sie steht aber heute im Gegensatz zu der schriftdeutschen Betonung und mufs daher in der Schule bekämpft werden. In manchen Gegenden Norddeutschlands betont man zwar in Altar und barmherzig, dem herrschenden Sprachgebrauch entgegen, die erste Silbe; sonst hat man aber im Norden die Neigung, die zweite oder dritte Silbe zuviel hervorzuheben. So haben z. B. in Oldenburg die Wörter Adler, Diener, Kellner auf der zweiten Silbe einen viel zu starken Ton (vergl. Johannes Renatus: Spaziergang durch die Sprache, Bautzen 1893, S. 17). Oberschlesische Schüler zeigen infolge des polnischen Einflusses die Neigung, mehrsilbige Wörter auf der vorletzten Silbe zu betonen.

2. Die allgemeine Sprachpflege im Gesamtunterricht hat neben dem Lautstande auch noch den Wortschatz besonders zu berücksichtigen. Und hierin weicht die Mundart von der Schriftsprache oft bedeutend ab, besonders in Oberdeutschland (vergl. Friedrich Kluge: Von Luther bis Lessing, Strafsburg 1888, S. 76 ff.). Hauptsächlich deswegen fordern manche Pädagogen, dafs die Schulsprache in den unteren Klassen die Mundart sei und dafs der Unterricht erst später zur Schriftsprache überleite, wenn diese bei den Schülern ein gröfseres Verständnis findet. Dafür treten besonders schweizerische Schulmänner ein, z. B. H. Herzog in der Einleitung (S. X) zu seiner methodisch-praktischen Anleitung zu deutschen Stilübungen (Aarau, 3. Aufl. 1879, 1. Teil), Hefs in seinen Grundsätzen für den Unterricht in den Primarschulen (Basel 1884, S. 12) und der Anonymus St. in Nr. 7 der Schweizerischen Lehrerzeitung 1891. Die Schweizer verstehen sich überhaupt nur mit Widerstreben dazu, dafs die Schriftsprache Schulsprache sein soll. Es ist wohl aus dem Herzen der

meisten gesprochen, was der Basler Gelehrte Karl Rudolf Hagenbach im Jahre 1860 sagte: »In den Schulen soll zwar hochdeutsch geredet werden; aber wo beide, Lehrer und Schüler, durch die Mundart zusammengewachsen sind, da will es manchem fast grausam erscheinen, dieses zähe und darum auch feste Band künstlich zu lösen« (Adolf Socin, a. a. O., S. 508). Auch in Niederdeutschland tritt dieser Gedanke zutage. So trat im Oktober 1894 die 25. Hauptversammlung des Landes-Lehrervereins in Mecklenburg-Schwerin den Ausführungen seines Mitgliedes Peters bei, der in seinem Vortrage »Welche Stellung mufs das Plattdeutsche im Unterricht unserer Volksschule einnehmen?« die Mundart nicht nur als wirksames Hilfsmittel im Unterricht bezeichnete, sondern sie auf der untersten Stufe auch als Umgangs- und Verkehrssprache zwischen Lehrer und Schüler gelten lassen will, um erst nach und nach den plattdeutschen Sprachschatz der Kinder zu verhochdeutschen (vergl. Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, Leipzig 1894, Nr. 43). Ich halte auch im Süden und Norden des deutschen Sprachgebiets den Gebrauch der Schriftsprache als Unterrichtssprache vom ersten Schulbesuch an für unbedenklich. Dafür tritt auch die Schweizerin Fanny Schmid ein in ihrem Aufsatz »Unsere sprachlichen Pflichten« (Berna, 1. Jahrg., Bern 1899, Nr. 1—6). »Dafs aber der Lehrer in niederdeutschen Schulen mit seinen A-B-C-Schützen anfangs sein Plattdütsch sprechen mufs, wie der Schweizer von Bueb, Thierli und Dübli, der Rheinländer vom Hüüsche, flüfselig und Böömchen, der Schwabe von seinem Weinle und Würschtle u. a. m., das ändert an dieser Forderung nicht das geringste« (Krumbach, a. a. O., S. XXX). Die ersten paar Stunden mag der Lehrer wohl in der Mundart der Schüler reden (wenn er's kann) und reden lassen. Das geben sogar solche zu, die sonst nicht viel von der Mundart in der Schule wissen wollen, z. B. K. Bormann in seiner Pädagogik für Volksschullehrer (Berlin, 3. Aufl., 1879, S. 211). Wenn aber diese Vorbereitungszeit vorüber ist und der eigentliche Unterricht beginnt, so soll auch die Schriftsprache in ihr wohl begründetes Recht treten. Nur darf sie nicht wie eine fremde Sprache gelehrt werden, sondern der Unterricht mufs sie fortlaufend in Beziehung zu der Mundart setzen, indem er den fremden Wortschatz womöglich durch ihre Vermittlung einführt und indem er sich eines volkstümlichen Schriftdeutsch bedient.

a) Ein Teil des fremden schriftsprachlichen Wortschatzes wird mit den neuen Begriffen im Unterricht dem Schüler unmittelbar dargeboten und durch mannigfaltige Verwendung seinem schriftdeutschen Wortschatze einverleibt. Wenn aber dem Schüler die Dinge bekannt und nur die schriftdeutschen Formen fremd sind, so ist *zur Einführung der Schriftsprache oft die Mundart erforderlich.* Die einfachste und zweckmäfsigste Übung dazu ist ohne Zweifel die Übersetzung des schriftdeutschen Wortes oder Satzes durch den entsprechenden mundartlichen Ausdruck, gerade wie die ersten Nachdrucke der lutherischen Bibelübersetzung dem Oberdeutschen den mitteldeutschen Wortschatz durch Glossare beibrachten. Da wird das neue Gefäfs mit dem bekannten Inhalt gefüllt. Auch mundartliche Fremdwörter können auf diese Weise verwendet werden, besonders in romanischen, dänischen und polnischen Grenzgebieten. Die Einführung neuer Wörter mufs namentlich auf der Unterstufe an der Hand der Mundart langsam und planmäfsig geschehen. Bei geschichtlichen Stoffen, die der Lehrer frei vorträgt, kann sie durch eine Art Vorübersetzung vermittelt werden, d. h. der Lehrer wendet zuerst das heimische Wort an und bahnt dadurch dem nachfolgenden fremden den Weg. Ein Beispiel möge es klar machen. In der biblischen Geschichte von der Einsetzung der Taufe heifst es: »Die elf Jünger gingen nach Galiläa auf einen Berg, wohin sie Jesus beschieden hatte«. Das Wort beschieden bedarf einer Erklärung. Der Lehrer kann sie aber vermeiden, wenn er beim ersten Vorerzählen (der ganzen Geschichte) das volkstümliche Wort bestellt und erst beim zweiten Vorerzählen (des betreffenden Abschnitts) das biblische Wort beschieden anwendet. Jetzt wird das fremde Wort unvermerkt mit dem richtigen Inhalt gefüllt, gleichsam »in das warme Nest des Verständnisses gelegt«, wie Ernst Linde so schön und treffend sagt (Die Muttersprache im Elementarunterricht, Leipzig 1891, S. 44)

Natürlich soll dem Schüler beim Nacherzählen der Gebrauch beider Ausdrücke erlaubt sein. Ernst Linde führt diese Vorübersetzung als eins der sieben Mittel auf, die dem Lehrer auf der Unterstufe für die Veranschaulichung des Sprachinhaltes zu Gebote stehen. Sie ist soviel als möglich zu gebrauchen, einmal weil sie Mifsverständnisse von vornherein verhütet, sodann weil sie sich an die naturgemäfse Sprachbildung des Lebens anschliefst. Eine Gefahr für das Verständnis des Schriftdeutschen birgt aber die Beziehung auf die Mundart doch in sich. Es gibt nämlich mundartliche Wörter, die mit schriftdeutschen ungefähr gleich lauten, aber einen anderen Sinn haben. So versteht z. B. der Oldenburger unter einem Wicht ein Mädchen, der Dresdener unter kaum einstweilen, der Elsässer unter einem Helm den Stiel einer Axt, der Schweizer unter losen horchen. Und dem Alemannen überhaupt hat schmollen die Bedeutung von lächeln oder schmunzeln. Der Lehrer mufs solchen Wörtern in der Mundart seines Wirkungsortes besondere Aufmerksamkeit schenken, um einer falschen Auffassung im Unterrichte rechtzeitig vorzubeugen.

b) Eine Brücke zwischen dem Wortschatze der Mundart und dem der Schriftsprache wird auch durch die *Volkstümlichkeit der Schulsprache* geschlagen. Wie unsere besten Schriftsteller je und je aus dem Borne der Volkssprache geschöpft und dadurch die Schriftsprache bereichert und belebt haben, so mufs sich auch der Lehrer an die Mundart seines Wirkungsortes anschliefsen. An dem Einflusse volkstümlich geschriebener Bücher und Zeitschriften möge er den Wert einer solchen Sprache auch für die Schule erkennen. Volkstümlich mufs die Unterrichtssprache besonders auf der unteren Stufe sein. Sie soll der unvollkommenen Sprache der Kleinen auch im Wortschatze Rechnung tragen und sich nicht in vornehmen und abstrakten Ausdrücken ergehen, die den Schüler kalt und leer lassen, sondern sie soll auch Formen, Wörter und Wendungen der Mundart in schriftdeutschem Gewande gebrauchen und dulden. Dadurch wird die Schule dazu beitragen, nicht nur die Schriftsprache vor Erstarrung zu bewahren, sondern sie auch mehr in das Volk einzubürgern. Warum sollte man z. B. in Süddeutschland die volkstümliche Nachsilbe lein der niederdeutschen chen nicht vorziehen (Knäblein statt Knäbchen) oder nicht sagen dürfen: Auffahrt statt Himmelfahrt, eine Strafse besetzen statt pflastern, die Sense dengeln statt scharf hämmern, Guttat statt Wohltat, Hafner statt Töpfner, Morgenessen statt Frühstück, herzhaft statt mutig, Imme statt Biene, lüpfen statt heben, Schabe statt Motte, rüsten statt bereiten, Weibel statt Polizeidiener, zweigen statt pfropfen, Ohmet statt Grummet? Warum sollte ein Kind der Unterstufe nicht antworten dürfen: »Die Brüder Josefs metzten (schlachteten) einen Ziegenbock«, und ein Kind der Mittelstufe nicht erzählen dürfen: »Die Kinder Israel und die Philister hatten Händel (Streit) miteinander?« Solche Ausdrücke braucht ja der Unterricht nicht gerade zu pflegen. Aber er soll ihnen auch das Schulzimmer nicht verschliefsen. Auch auf der Oberstufe soll dieser Grundsatz gelten. Auch da wird der Unterricht die Ausdrücke anfangen, bügeln, dankbar, Küfer, Nachen, Samstag, Tischler, wenigstens und zeigen verwenden, wo der Schüler sie kennt, aber nicht die diesem fremden Wörter beginnen, plätten, erkenntlich, Büttner, Weidling, Sonnabend, Schreiner, mindestens und weisen. In Leipzig wird er klingeln und in München schellen, in Norddeutschland Teich und in Süddeutschland Weiher, in Norddeutschland Schlächter, in Mitteldeutschland Fleischer und in Süddeutschland Metzger sagen, nicht umgekehrt. Das hindert natürlich nicht, dafs auch die fremden Ausdrücke durch die Schriftsprache gelegentlich bekannt gemacht werden. Aber in der Unterrichtssprache sollen die volkstümlichen den Vorzug haben. Sie vermindern den Abstand zwischen Mundart und Schriftsprache und machen diese den Schülern herzlicher und lieber, ihren Gebrauch leichter und anmutiger. Durch sie kann die schriftdeutsche Rede des Lehrers und der Schüler nur gewinnen an Leben und Kraft, an Frische und Ursprünglichkeit. — Doch auch hier liegt eine Gefahr nahe, die nämlich, in der Schule mundartliche Ausdrücke zu benutzen und zu dulden, welche die Schriftsprache gar nicht verwendet oder die den Beigeschmack des Unedeln haben. Wörter der ersteren Art

wie etwa klepfen = knallen, letz = falsch und Strähl = Kamm sind rechte Provinzialismen, für die, wie Wustmann sagt (Allerhand Sprachdummheiten, 3. Aufl., S. 410) in der guten Schriftsprache kein Raum ist, mögen sie nun aus Hannover, aus Holstein, aus Berlin oder sonst woher stammen. Auch unedle Ausdrücke, wie bescheifsen für betrügen, dreckig für schmutzig, Keile für Prügel, darf die Schule nicht verwenden. Wenn sie auch im Volksleben lange nicht den derben Sinn in sich bergen wie in der Schriftsprache, so gehören sie doch nicht in die Schule. Hier mufs alles fern gehalten werden, was auch nur den Schein des Gemeinen hat.

c) Noch bleibt die Beantwortung der Frage übrig, ob in der Schule, abgesehen von der ersten Zeit, *die Mundart auch bisweilen in ganzen mundartlichen Satzreihen gesprochen werden darf.* Hier ist zwischen den Schülern und dem Lehrer zu unterscheiden. Dürfen die Kinder manchmal in ihrer Mundart sprechen? Als Regel nicht, nur ausnahmsweise. Selbstverständlich ist es, dafs sie die einzelnen Wörter, Wendungen und Sätze, die der Unterricht aus der Mundart berücksichtigt, auch ganz mundartlich sagen sollen. Aber auch zusammenhängende Satzreihen können sie hie und da vortragen, besonders die Kleinen der Unterstufe. In manchen Fällen muntere sie der Lehrer gerade dazu auf, etwa wenn sie sich bei Erzählungen und Beschreibungen nicht schriftdeutsch ausdrücken können. Eine Übertragung des Mundartlichen ist dann mitunter am Platze, aber nicht immer. Das wirkt befreiend und ermutigend auf die Schüler. Da leuchten ihre Augen, da wird ihr Herz voll und weit, da legen sie die Scheu ab und schöpfen Mut und Vertrauen. Auf dem Schulhofe bei Spiel und Sprung sollen sie sich ganz ihrer Mundart bedienen dürfen, namentlich wenn sie heimische Spiele treiben, einander Rätsel aufgeben, volkstümliche Reime und Lieder sagen. Und dafs der Lehrer ihnen nicht gebietet, aufserhalb der Schule schriftdeutsch zu reden, das versteht sich von selbst. Eine solche Forderung wäre nicht nur ein Unrecht gegen die Mundart im Leben des Volks, sie würde auch vom Unverstand und von der Kurzsichtigkeit ihres Urhebers zeugen. Dafs die Kinder einer solchen Forderung nicht nachkommen, kann man ihnen nicht verargen; es ist ein Glück. — Darf der Lehrer im Unterrichte die Mundart gebrauchen? Selbstverständlich da, wo er sie als Unterrichtsmittel benutzt, wo er den Kindern etwas leicht verständlich machen will, was durch die Schriftsprache schwer oder unmöglich wäre, wo er ihnen näher treten will. Rudolf Hildebrand hat in seinem Buche Vom deutschen Sprachunterricht, S. 15, an einem Beispiele gezeigt, wie das geradezu notwendig ist, um heimischen Gefühlen und Vorstellungen die Lebenswahrheit zu bewahren, um so quellen zu lassen »die rechte Bildung, die nach oben führt, ohne die Wurzel abzuschneiden, durch die der Saft nachströmt«. Dadurch wird die Mundart mit der ganzen Wirklichkeit auf einen höheren Platz gestellt, mit einem verklärenden Licht umgeben. Sonst soll sich der Lehrer in der Schule der Schriftsprache bedienen. Das ist ja die Bildungssprache, die die Schüler lernen sollen und worin er ihnen vorbildlich sein soll. Aber im Verkehr aufserhalb der Schule mag der Lehrer mit den Schülern und ihren Anverwandten ruhig in ihrer Mundart reden. Er tritt ihnen da menschlich näher und lernt sie besser beurteilen. Die Meinung, die man hie und da äufsern hört, dafs der Lehrer durch den Gebrauch der Mundart in den Augen seiner Schüler und des Volkes sinkt, ist gänzlich grundlos. Nur hüte er sich in und aufser der Schule vor einem Gemisch von Mundart und Schriftsprache. Ein solches Zwitterding — »Missingsch« nennt's der Niederdeutsche — würde auf die Schüler nur nachteilig einwirken und den Lehrer im Volke lächerlich machen. Und nur in diesem Sinne ist H. Osthoffs Urteil (a. a. O., S. 10) zu verstehen: »Dennoch handelt der deutsche Schulmeister auch heute noch in keiner Weise unrecht, sondern übt seine Pflicht aus, wenn er in der Weise der Opitz und Gottsched auf Reinigkeit der Schriftsprache hält, wenn er darüber wacht, dafs die Grenzen zwischen dieser und der Volkssprache sich nicht verwischt.«

IV. Die Mundart im besondern Sprachunterrichte. Doch die Berücksichtigung des mundartlichen Lautstandes und Wortschatzes in der allgemeinen Sprachpflege

genügt nicht. Neben ihr ist ein besonderer Sprachunterricht nötig, in welchem die fördernden und hemmenden Einflüsse der Mundart noch mehr beachtet werden müssen, und zwar nach den drei Richtungen, welche die Lehrziele des besondern deutschen Unterrichts bestimmen, nämlich nach dem Sprachverständnis (Lektüre), nach der Sprachrichtigkeit (Grammatik) und nach der Sprachfertigkeit (Stilbildung.).

I. Für die Lektüre in der Volksschule wird das Schrifttum, abgesehen von der biblischen Geschichte und der Schulbücherei, hauptsächlich durch das Lesebuch vertreten. Daher sind an das Volksschullesebuch nach Inhalt und Form hohe Anforderungen zu stellen.

a) Hier geht uns nur eine an: Das Lesebuch soll nicht nur Stoffe aus dem heimatlichen Natur- und Menschenleben bringen; *die Sprache des Lesebuchs soll auch volkstümlich sein.* Diese Forderung kann am besten erfüllt werden, wenn es für ein engeres Gebiet bestimmt ist. Aber auch wenn sich sein Inhalt auf eine gröfsere Landschaft erstreckt, können die volkstümlichen Dichter und Schriftsteller und damit zugleich die Volkssprache berücksichtigt werden, so in der Schweiz z. B. Jeremias Gotthelfs Erzählungen im Kanton Bern, Joachims Dorfgeschichten im Kanton Solothurn. Es bereitet den Schülern grofse Freude und macht ihnen das Lesestück und seinen Verfasser noch einmal so lieb, wenn sie darin volkstümlichen Wörtern und Redensarten als alten Bekannten begegnen, etwa in Reinicks Sonntag am Rhein dem Wörtchen gelt (Du Schifflein, gelt, das fährt sich gut in all die Lust hinein), oder in Hebels Geheiltem Patienten der Redensart: er afs wie ein Drescher. — In erhöhtem Mafse mufs die Berücksichtigung der volkstümlichen Sprache auch für die Fibel gefordert werden. Da ihr Hauptzweck das Lesen- und Schreibenlernen ist, sollte jede andere Schwierigkeit darin vermieden sein, besonders am Anfange. Darum wäre es zweckmäfsig, dafs sie meistens nur solche Wörter enthielte, die das Kind versteht, d. h. die in schriftdeutscher Form seinem heimischen Wortschatz entnommen und zugleich in der Schriftsprache gebräuchlich sind, also nur im Lautstande von der Mundart abweichen. Wenn die Verfasser von Fibeln bei der Wahl der Wörter neben der Lese- und Schreibschwierigkeit darauf mehr sähen, würden sie dem Lehrer viele Zeit und Mühe sparen. Die Kinder haben im ersten Schuljahre mit der lautlichen Übertragung noch so viel zu kämpfen, dafs ihr Wortschatz nur sehr selten erweitert werden darf. Auch das erste Lesebuch (für das zweite Schuljahr) sollte mit Rücksicht auf die noch mangelhafte Lesefertigkeit neue Wörter nur sparsam und vorsichtig einführen und dafür mehr volkstümliche verwenden. Aber in der Fibel und im ersten Lesebuch ganze mundartliche Sätze und Stücke zu bringen, wie es Burgwardt getan hat, das halte ich für verfehlt, dazu fehlt den Kleinen noch die Übung im Lesen.

b) Doch sollten die Lesebücher für ältere Schüler *einzelne mundartliche Stücke* enthalten, d. h. geeignete Gedichte, Prosastücke, Sprichwörter, Kinderreime und Volksrätsel im Gewand der Mundart oder der Mundarten, für deren Gebiet die Lesebücher bestimmt sind. Die Befürchtung, dafs dabei die Mundart zu einer widernatürlichen Bedeutung im Lesebuch gelange, wird zerstreut durch das grofse Übergewicht der schriftdeutschen Stücke und durch die Wichtigkeit der Schriftsprache überhaupt. Viele Lesebücher genügen dieser Forderung auch in gewissem Mafse. Nur sollte darin noch mehr geschehen, wenn man auch nicht so weit gehen darf wie Philipp Wackernagel (vergl. Schlufs), schon aus dem äufseren Grunde nicht, weil den Kindern das Lesen der Mundart schwerer fällt als das der Schriftsprache. Die mundartlichen Stücke müssen daher mit unserem gewöhnlichen Alphabet und mit enger Anlehnung an die schriftdeutsche Schreibung dargestellt werden. — In dem mundartlichen Schrifttum jeder Gegend werden sich geeignete Stücke finden lassen.*) Sie haben natürlich einen anderen Zweck als die schriftdeutschen, aber nicht etwa den, die Mundart zu pflegen. Auch die Förderung der Schriftsprache durch eine vergleichende Übersetzung kommt erst in

*) Für das Elsafs habe ich dies gezeigt in dem Aufsatz: Die Mundart im Lesebuch der Volksschule, in der Elsafs-Lothringischen Lehrerzeitung. Zabern i. E., 1897. Nr. 20—22.

zweiter Linie in Betracht. Ihr Hauptwert liegt darin, dafs sie den Kindern ein Stück ihrer Heimat und ihres Volkstums vorführen und dadurch auf ihr Gemüt einwirken. Sie sollen den manchmal nur zu ernsten und würdevollen Schulbetrieb durch Wärme und Gemütlichkeit anregen und beleben und das Kind auch in der Schule zeitweise seine herzliche Munterkeit und Unbefangenheit finden lassen, um ihm dadurch in der Spannung des Unterrichts die Frische und Ursprünglichkeit seines Seelenlebens zurückzuzaubern. Sie sollen ein wohltuendes Gegengewicht bilden zu der formellen Umständlichkeit, dem Kahlen und Steifen, das die Schriftsprache oft für die Kinder des Volks hat. Sie sollen der kränklichen Gedankenblässe unserer Schriftsprache gegenüber auf die Sinnlichkeit und Naturwahrheit im Ausdruck hinweisen. Und weil ihr Inhalt und ihre Sprachformen den Kindern etwas Liebes und Vertrautes darbieten und weil sie das Gebotene aus ihrer eigenen Erfahrung erleben, deshalb lassen diese Stücke die tiefsten und zartesten Saiten ihres Gemüts erklingen. Es ist ja der Geist des Stammes, der aus den mundartlichen Sprüchen, Liedern und Erzählungen zu ihnen redet. Und die Töne von der Harfe der Mundart sprechen das Herz des Volkes und seiner Kinder allemal tiefer und mächtiger an, als die wenn auch weicher und heller klingenden Saiten der Schriftsprache. »Dem Volke geht«, wie Hebel in der Vorrede zu seinen alemannischen Gedichten sagt, »das Wahre, Gute und Schöne mit den heimischen und vertrauten Bildern lebendiger und wirksamer in die Seele.« — Ihrem Zweck entsprechend soll auch ihre Behandlung sinnig und gemütvoll sein. Nur nicht durch vieles Reden verwässern, nur von selbst auf das Gemüt einwirken lassen! Eine Übersetzung in die Schriftsprache leistet der treffenden Wortwahl und dem schlichten Satzbau manchmal gute Dienste, namentlich bei Prosastücken: aber sie ist nicht immer angebracht. Sprichwörter führen ja leicht zur Schriftsprache hinüber und bilden oft den besten Untergrund zum Verständnis verwandter schriftdeutscher. Aber die Reime und Rätsel widerstreben einer solchen Übertragung. Ihr deutsches Gemüt, ihr harmloser Scherz kann nur in der Mundart leben und lachen. Auch bei den gröfseren Gedichten in der Volkssprache darf die Herbeiziehung der Schriftsprache nur vorsichtig geschehen, damit der poetische Duft nicht abgestreift werde. Gedichte und Prosastücke, die in einer den Kindern nicht heimischen Mundart stehen, werden vom Lehrer in dieser vor-, von den Kindern aber in ihrer Sprache nachgelesen. Die eigene Mundart lesen die Kinder allein; denn sie legt ihnen das Wort ja auf die Zunge. Bei Sprichwörtern, Reimen und Rätseln, die immer nur einzeln betrachtet werden, treten die heimatlichen Veränderungen und Verwandten in ihr Recht.

c) Die Sprache des Lesebuchs soll nicht nur volkstümlich, sondern auch edel und gehoben sein. Zum Glück ist das kein Gegensatz. Für die Lektüre ergibt sich die Notwendigkeit, manches neue Wort und manche unbekannte Wendung der Schriftsprache zu erklären und dem Wortschatz der Kinder zuzuführen, ähnlich wie durch die allgemeine Sprachpflege. *Und bei solcher Worterklärung kann die Mundart oft gute Dienste leisten.* Das Einfachste ist auch hier eine kurze Übersetzung oder Umschreibung mit Hilfe der Mundart, die gleichsam als Dolmetscher dient. Bisweilen wird der Sinn des schriftdeutschen Worts durch die Mundart entwickelt; denn wie diese dem Sprachforscher manchmal für die Abstammung eines schwer zu erklärenden Ausdrucks als Wegweiser dienen kann, so gibt sie auch dem Schüler hie und da die beste Handhabe zu Einführung in das Verständnis eines unklaren Worts. Wenn z. B. in Gustav Schwabs Gedicht Das Gewitter das Wort Urahne erklärt werden soll, so kann das im bayerischen Oberlande durch Herbeiziehung des Wortes Ahn oder Ahnl = Grofsmutter geschehen. Hebel läfst seinen Star von Segringen dem Lehrjungen Tolpatsch zurufen. Dieses Wort ist zwar im Elsafs nicht überall bekannt; aber durch seine Zerlegung können hier die Schüler die Bedeutung auf Grund der Mundart finden. Beide Bestandteile bestehen nämlich im Elsässischen getrennt in den Formen Dolle und Patschi. Ein Dolle ist ein dummer, ein Patschi ein unbeholfener Mensch. Daraus stellen sich die Kinder zusammen, dafs Hebels Wort Tolpatsch einen dummen, unbeholfenen Menschen

bezeichnet. Aus Uhlands Schwäbischer Kunde soll den Kindern die Wendung nahe gebracht werden: Was Arbeit unser Held gemacht. In der Volksschule ist es nicht zweckmäfsig, Arbeit als einen von was abhängigen Genitiv zu betrachten, obwohl in der Volkssprache hie und da noch solche Genitive vorhanden sind, wie z. B. in der elsässischen Redensart: Was Teufels ist das? Einfacher und dem Sinn ganz entsprechend ist es, hinter was »für« einzuschieben. Und das ist bei Neu-Ruppin nicht einmal nötig, weil sich dort die Wendung an ähnliche volkstümliche Ausdrücke anlehnen läfst, z. B. Was ein schönes Haus = Was für ein schönes Haus! — Bei abstrakten Ausdrücken mufs manchmal auf den sinnlichen Hintergrund zurückgegangen werden. Auch da kann die Mundart dann und wann verwertet werden, weil sie vielfach die sinnlichen Verhältnisse besser bewahrt hat als die Schriftsprache. Im tirolischen Patznauertal, das bei Landeck in das Inntal mündet, kann das Eigenschaftswort abgefeimt (ein abgefeimter Schurke) leicht erklärt werden; denn dort hat man das Hauptwort Faam (mhd. veim), das Eigenschaftswort gfaami und die Zeitwörter faama (mhd. veimen) und obfaama = die leichte Sahne von der zu kochenden Milch wegblasen. Wie leicht sind da die Kinder zu der Einsicht zu bringen, dafs abgefeimt fortgeworfen oder verachtet bedeutet! — Die Lektüre soll aber nicht blofs das Verständnis unbekannter Ausdrücke erschliefsen. Im Anschlufs an sie kann auch manchem Wort und mancher Wendung auf den Grund gesehen werden, deren heutigen Sinn die Schüler zwar erkennen, deren tiefere Bedeutung ihnen aber verborgen ist. »Die stete Mahnung: Was will dies Wort von Haus aus? ist eine Übung für das Denkvermögen, die dieses auf die dankbarste und denkbar beste Art beschäftigt, reizt und fesselt; und weiter: die es wie keine andere bildet und entwickelt; und endlich, die für den richtigen Gebrauch der Sprache von allererster Bedeutung ist« (Werder: Vom Unterrichte in der Muttersprache, Basel 1878, S. 36). Auch da kann die Mundart manchmal helfen. Wenn z. B. der entstellten Form entzwei einmal auf den Grund gesehen werden soll, so gibt das Leipziger inzwee = in zwei Stücke den besten Fingerzeig dazu (vergl. R. Hildebrand, a. a. O. S. 93).

2. Auch im grammatischen Unterrichte will die Mundart beachtet sein, ja hier in hohem Grade. Die Ansicht Jakob Grimms in der Vorrede zur 1. Auflage seiner Deutschen Grammatik (Göttingen 1819, 1. T., S. IX), dafs es eine verwerfliche Torheit und eine unsägliche Pedanterie sei, »die eigene Landessprache unter die Gegenstände des Schulunterrichts zu zählen,« gilt heute als überwunden. Seit Rudolf von Raumer in seiner Geschichte der germanischen Philologie darauf hingewiesen hat, dafs unsere neuhochdeutsche Schriftsprache kein reines Naturgebilde, sondern teilweise künstlich und mit Hilfe der Schrift entstanden, und dafs die eigentliche Muttersprache des Schülers seine Mundart ist, seitdem hat man auch erkannt, dafs die Schriftsprache sorgfältig erlernt und geübt werden mufs, und dafs grammatische Belehrungen um so notwendiger sind, je mehr sich Schriftsprache und Mundart in grammatischer Hinsicht unterscheiden. Nur dürfen sie nicht darin ihren Zweck haben, nach Becker und Wurst an der Sprache Logik treiben zu wollen. Heutzutage dringt in immer weitere Kreise der Grundsatz, dafs in die Sprachlehre der Volksschule hauptsächlich nur die Abschnitte gehören, die der Sprachbildung der Schüler unmittelbaren Nutzen bringen. Sie mufs also von System und Vollständigkeit ganz absehen und vorwiegend solche Gebiete berücksichtigten, wo das schriftdeutsche Sprachgefühl der Kinder unrichtig oder unsicher ist. Schwankungen und Unrichtigkeiten haben ihren Grund zum kleineren Teil in Schwankungen des schriftdeutschen Sprachgebrauchs (soweit sie in die Volksschule gehören), zum gröfseren Teil in der Verschiedenheit von Schriftsprache und Mundart. Das falsche und schwankende Sprachgefühl der Schüler bekundet sich natürlich in ihren sprachlichen Leistungen. Die Herbart-Zillersche Schule schliefst die grammatischen (und orthographischen) Belehrungen und Übungen weder an aufgestellte Mustersätze (wie Becker und Wurst), noch an den Text des Lesestücks (wie Kellner und Otto), sondern an die Aufsätze der Schüler an. Dieses Gebiet scheint mir aber zu eng zu sein; denn

wenn auch das grammatische Bedürfnis, das der Unterricht vorbeugend oder berichtigend befriedigen mufs, sich vielfach an den Aufsätzen zeigt, so macht es sich doch nicht bei ihnen allein geltend, sondern auch in der mündlichen Redeweise der Schüler. Darum soll der Lehrer auf Grund seiner allgemeinen Kenntnis des schriftdeutschen Sprachgebrauchs und seiner besonderen Kenntnis der Mundart seines Wirkungsortes die Stoffe zusammenstellen, in denen sich das Sprachgefühl bei der mündlichen und schriftlichen Ausdrucksweise als falsch oder unsicher erweist, und sie infolge unterrichtlicher Anlässe, mit Verzichtleistung auf jedes System, zum Gegenstand der Belehrung und der Übung machen, um so das falsche Sprachgefühl zu berücksichtigen und das unsichere zum Sprachbewufstsein zu erheben.

a) Hierbei erweisen sich *die grammatischen Gegensätze zwischen Mundart und Schriftsprache als die hauptsächlichste Fehler- und Stoffquelle für grammatische Belehrungen.* Aber von dieser Quelle ist in den meisten der unzähligen kleinen und grofsen »Sprachlehren«, »Sprachschulen«, »Sprachstoffe«, »Sprachbücher«, »Übungsbücher« u. dergl., die der Volksschule den grammatischen Stoff zurecht schneiden und mundgerecht machen, wenig oder gar nichts zu verspüren. Und doch haben je und je einsichtige Schulmänner auf die Sprachfehler hingewiesen, die der grammatische Unterricht berücksichtigen und bekämpfen müsse: 1865 Haug nnd Hoos in ihrer Schrift: Die Grammatik in der Volksschule; 1873 Schumacher in J. Allekers Volksschule (S. 329 ff.); 1881 O. Stutermeister in seinem kleinen Wörterbuch für schweizerische Volksschulen; 1886 Albert Richter in der 2. Auflage seines Schriftchens: Ziel, Umfang und Form des grammatischen Unterrichts in der Volksschule; 1896 J. Kuoni in dem Wörterbüchlein für st. gallische Schulen. Aber da spukt trotz theoretischer Ableugnung noch immer das liebe System und die Abstraktion der Wurstschen Sprachdenklehre. Nur wenige grammatische Übungsbücher machen eine rühmliche Ausnahme: für die Schweiz Johannes Meyers Deutsches Sprachbuch für höhere alemannische Volksschulen (Schaffhausen 1866), P. Fluris Übungen zur Orthographie, Interpunktion, Wort- und Satzlehre (1895) und Otto v. Greyerz' Deutsche Sprachschule für Berner (Bern 1900); für das Elsafs Haugs Grammatische Übungen (Freiburg i. Br., 1872, neue Ausg. von Lippert); für Schwaben L. Th. Knaus' Versuch einer schwäbischen Grammatik für Schulen (Reutlingen 1863); für Mitteldeutschland das zweite der beiden Schülerhefte: Sprich lautrein und richtig! von Krumbach (Leipzig 1893); für Sachsen Reinhart Michels Sprechübungen, Stoffsammlung zu Übungen in Aussprache, Grammatik, Orthographie und Schönschreiben (Leipzig 1903); für Niederdeutschland F. Wiggers Hochdeutsche Grammatik mit Rücksicht auf die plattdeutsche Mundart zunächst für mecklenburgische Schulen (Schwerin 1859), A. Janfsens Hochdeutsche Sprachlehre für unsere plattdeutschen Kinder (Varel, 1894) und L. Links Sprachstoffe zur Einübung der abhängigen Fälle (Mettmann, 1895). Dafs solche Übungsbücher, die ja immer für weitere Gebiete bearbeitet sind, in Auswahl und Behandlung des mundartlichen Stoffes für den Lehrer nicht bindend sein, sondern ihm nur Winke geben können, das versteht sich von selbst. Die Eigenart der Mundart seines Wirkungsorts liefert ihm den Stoff, und die Bedürfnisse des Unterrichts bestimmen Zeit und Art der Behandlung. Und solchen Stoff bietet jede Mundart in Fülle dar; denn überall sind die grammatischen Gegensätze grofs und zahlreich. Nur einige springende Punkte seien angedeutet. Was nützt es, bei der Wortbildung die Wurzeln, Stämme und Sprofsformen unterscheiden zu lassen, die Hauptwörter mit der Vorsilbe Ur und die Eigenschaftswörter mit der Nachsilbe sam zu erklären und zusammenzustellen? Gewifs kann der Lehrer auch die eigentliche Bedeutung der einen oder anderen Ableitungssilbe besprechen, etwa nach R. Hildebrands Vorgange (a. a. O., S. 90 und 91) zeigen, wie lich häufig den Begriff der Ähnlichkeit in sich schliefst. Aber es mufs auch bei der Wortbildung in der Volksschule der Grundsatz gelten, mehr in der Sprache als über sie sprechen zu lassen. Darum ist es zweckmäfsig, auf die Bildungen einzugehen, die sich in der Mundart und der Schriftsprache unterscheiden

und dem Schüler daher Schwierigkeiten bereiten, also z. B. die schriftdeutschen Zeitwörter mit der Vorsilbe er und zer bilden zu lassen (erzählen, zerreifsen), da wo die Mundart für beide Silben ver sagt, oder in bestimmten Ausdrücken die Endung end des adjektivischen ersten Mittelworts zu üben, wenn die Mundart ig dafür setzt (ein wütiger Hund, kochige Milch, laufiges Wasser, glänziger Wein, wohlhäbige Leute usw.). — Noch gröfser ist der Unterschied in den Wortformen. Die Volkssprache besitzt überall Hauptwörter, deren Geschlecht vom schriftsprachlichen verschieden ist. Das richtige ist nicht nur in der allgemeinen Sprachpflege beim betreffenden Wort jedesmal anzugeben, sondern der Lehrer mufs auf der Unter- und Mittelstufe einmal solche Wörter zusammenstellen und üben, statt bei der Besprechung des Geschlechts aufs Geratewohl einige Hauptwörter herauszugreifen, die für das Sprachleben der Schüler weiter nicht von Bedeutung sind. Auf der Oberstufe kann den Schülern gelegentlich an dem einen oder anderen Wort auch gezeigt werden, wie das mundartliche Geschlecht begründet ist in der Natur der Sache (elsässisch: die Huhn) oder in der Phantasie des Volks (der Luft geht) oder in älterem Sprachgebrauch (süddeutsch: der Butter, in Anlehnung an das altdeutsche Wort anke, das noch in süddeutschen Mundarten fortlebt). Bei der Fallbiegung nützt das mechanische Abwandeln des ganzen Musterworts nicht viel. An jedem Orte sind in lebensvollen Sätzen gerade die Fälle besonders zu üben, welche die Mundart vernachlässigt, in süddeutschen Schulen also der Akkusativ der männlichen Hauptwörter in der Einzahl, weil er dem Nominativ meistens angeglichen ist, und der Genitiv, weil ihn die Mundart gewöhnlich mit von umschreibt, in Nieder- und teilweise auch in Mitteldeutschland der Dativ und der Akkusativ, die bei Haupt-, Für- und Eigenschaftswörtern vielfach verwechselt werden. Die Steigerung der Eigenschaftswörter hat namentlich den Umlaut zu beachten, weil ihn die Mundart oft anders verwendet als die Schriftsprache, entweder zu wenig (blasser) oder zu viel (dünkler). Am meisten Schwierigkeiten bereiten die Mundarten dem Schulunterrichte durch die Biegung der Zeitwörter, sei es durch Verschiedenheit, sei es durch Mangel an Formen. Bald ist die Mundart hinter der schriftsprachlichen Entwicklung zurück geblieben (süddeutsch: gebaden statt gebadet), bald hat sie andere Wege eingeschlagen (heidelbergisch: g'schaint statt geschienen). Verschieden ist bei einzelnen Zeitwörtern auch das Hilfsverb. So sagt man bei Lüneburg: ich bin angefangen; bei Solingen: das bin ich vergessen; in Schlesien: ich habe ihm begegnet; in Steyermark: er hat ihn begegnet; im bayerischen Schwaben: ich hab's inne geworden; im oberösterreichischen Innviertel: sie haben gestorben usw. Eine fehlende Form ist bei den Bayern und Alemannen das Imperfekt des Indikativs; und soweit die deutsche Zunge klingt, wird in der Volkssprache der Konjunktiv der abhängigen Rede selten gebraucht, namentlich in Norddeutschland. Wenn nun der letztere wegen seiner Schwerfälligkeit in der Volksschule auch keine allzugrofse Berücksichtigung finden kann, so mufs doch das Imperfekt in hervorragender Weise beachtet werden, einmal weil es in sprachwissenschaftlicher Hinsicht die wichtigste Zeitform der deutschen Konjugation und dann weil es in praktischer Beziehung die Zeitform des so wichtigen Erzählens ist. — Wenn die grammatischen Belehrungen und Übungen von solchen mundartlichen Verschiedenheiten und Mängeln ausgehen, erlangen sie für die Schüler neben praktischer Bedeutung auch Leben und Anziehungskraft. Und schon auf der Unterstufe können die Kinder geübt werden, an Stelle volkstümlicher Formen wie »dem Kaiser sein Rofs, ein Rad vom Wagen« die schriftdeutschen zu setzen: Das Rofs des Kaisers, ein Rad des Wagens. Da bildet sich dann bald das Gefühl einer Regel, welcher der Lehrer zur rechten Zeit den rechten Ausdruck geben oder geben lassen mufs.

b) Doch der grammatische Unterricht wird *durch mundartliche Eigentümlichkeiten auch manchmal gefördert.* Ist der schriftdeutsche Sprachgebrauch schwankend und besitzt die Mundart eine der berechtigten Formen, so ist diese dem Schüler zu erlauben. Der Lehrer zeige ihm indessen, dafs auch die andere Form nicht verwerflich ist. In Süddeutschland lasse man also z. B. kosten mit dem Akkusativ der Person gebrauchen, und in Nord-

deutschland werden die Schüler ungestört die Imperfektsform frug der Nebenform fragte vorziehen dürfen. Auch wenn man von solchen Schwankungen absieht, gibt es noch manche fördernde Fälle. In der Wortbildung wird die Mundart manchen Beitrag zur Zusammenstellung von Wortfamilien darbieten können, namentlich auf Grund der auch in der Mundart so häufigen Ablautsreihe i a u. So vermögen die Kinder bei Nordhausen und am Südabhange des Harzes zum Zeitwort schwimmen nicht nur das Hauptwort Schwamm, sondern auch die mundartliche Form Schwumm zu stellen, um dadurch die Ablautsreihe abzuschliefsen. Wenn im Elsafs das männliche Geschlecht von Mittwoch den Schülern einmal als Formübertragung erklärt werden soll, so kann es neben dem Hinweis auf das Geschlecht der andern Wochentage auch durch die Zusammenstellung mit dem mundartlichen Ausdruck 's Wuchs = wöchentlich geschehen, der nach 's Jahrs, 's Monats, 's Tags gebildet ist. Die grammatische Regel über die Fallbiegung der Eigenschaftswörter ist für die Volksschüler zu schwer und zu unpraktisch. Und doch genügt bei den vielen Schwankungen die blofse Übung nicht. Es mufs der Anwendung ein gewisses Verständnis beigeordnet sein, die Schüler müssen einen Anhaltspunkt haben. Und den finden sie häufig in den festen, wenn auch anders gearteten Verhältnissen der Mundart. So schlägt z. B. gerade bei der Fallbiegung der Eigenschaftswörter Adolf Socin in der Schweizerischen Lehrerzeitung (1891, S. 172) vor, von der Regel als zu schwierig abzusehen und die Mundart zu Rate zu ziehen. Er sagt dort in seinem Aufsatz über die Wissenschaft und den Deutschunterricht: »In unserer (Basler) Mundart sagen wir mache für machen, unserer Endung e ist also in der Schrift en zu substituieren; ferner sagen wir ohni für ohne, unserem Endungs-i entspricht also im Hochdeutschen e. Da wir nun in der Mundart sagen: mängi guete Fründ, so hat es in der Schriftsprache zu heifsen: manche guten Freunde; mängem arme Chind = manchem armen Kind, no guetem altem Bruch = nach gutem altem Brauch (nicht alten); keini grofse Sprüng mache = keine grofsen Sprünge machen; wenig bravi Arbeiter = wenige brave Arbeiter; e paar neui Hüser = einige neue Häuser.« Man wird sich damit einverstanden erklären können. Ähnliche Verhältnisse und Normen sind wohl in jeder Mundart aufzufinden.

3. Da sich die Volksschüler in der Schriftsprache nicht nur lautlich und grammatisch richtig, sondern auch klar und anschaulich, schön und angemessen ausdrücken sollen, hat sich der deutsche Unterricht auch mit ihrer *Stilbildung* zu befassen. Dieses Wort umfafst den Begriff im weiteren Sinne, d. h. neben dem Aufsatz auch die mündliche Darstellungsweise.

a) Hierzu mufs *die mundartliche Sprachentwicklung* des Schülers in gewissem Mafse *vorbildlich* sein. Wenn das Kind in die Schule eintritt, kennt und verwendet es bereits einen Stil; denn es verfügt mit Sicherheit und Feinheit über den erworbenen mundartlichen Sprachschatz. Wie hier, so soll auch der schriftdeutsche Stil durch Hören und Selbersprechen erzielt werden. Namentlich dem letzteren hat die Schule eine grofse Beachtung zu schenken. Gleich der Mutter sei der Unterricht in seinen Anforderungen genügsam und mäfsig. Wie diese den Redestrom ihres Lieblings ungehemmt dahin gleiten läfst, so hüte auch er sich davor, durch fortwährende Nörgeleien die Sprachfreude zu knicken und den frisch sprudelnden Born der Rede zu verstopfen. Er könnte leicht versiegen. Nicht wegen jedes geringfügigen Fehlers soll die Rede unterbrochen werden. Könnte auch manches Wort treffender, manche Wendung geschickter, manche Verbindung zweckmäfsiger sein, so lasse man doch den Schüler ruhig gewähren. Einzelne verbesserungsbedürftige Ausdrücke können ja am Schlusse berichtigt werden. Die Stilbildung, wie überhaupt die Sprachbildung, kann sich nur von unten und innen, nicht von oben und aufsen her entwickeln. »Also reden und reden und wieder reden, und reden lassen unermüdlich, und reden von Dingen, die das Kind völlig fassen kann, ja die seine stets empfängliche Seele gleichsam voll machen, reden auch von der Gestalt und Farbe, die in der Kinderseele sich an die Weltdinge von selbst ansetzen, und das berichtigen, das allein ist der rechte Durchgang zum Schreiben, das allein ist der

Boden, aus dem ein Stil erwachsen kann, das allein der Weg, auf dem auch die hochdeutsche Syntax aus der volksmäfsigen, kindlichen sich heraus entwickeln läfst« (R. Hildebrand, a. a. O., S. 85).

b) Aber nicht nur durch die Anlehnung an die mundartliche Sprachentwicklung, auch durch die Beachtung mancher mundartlichen Eigenheiten kann die schriftdeutsche Stilbildung des Schülers wohltätig beeinflufst werden. Denn wie der Stil jedes Menschen etwas Persönliches an sich hat, mit seiner geistigen Eigenart verwachsen ist, so fliefst auch etwas von der Mundart der engeren Landschaft in die Art und Weise schriftsprachlicher Darstellung. Daher soll die Schule neben dem Schriftdeutsch des Schulbuchs und der Sprache des Lehrers auch die Mundart als Stilmuster auf den Schüler wirken lassen, zunächst unmittelbar, dann infolge zahlreicher unterrichtlicher Hinweise. *Die unmittelbare Einwirkung der Mundart auf die Stilbildung* der Schüler macht sich namentlich bei Übersetzungen aus ihr in die Schriftsprache geltend. Hier können die mundartlichen Stücke des Lesebuchs gute Dienste leisten. Darum sucht H. Herzog in seiner Methodisch-praktischen Anleitung zu deutschen Stilübungen (Aarau, 3 Teile, 4. Aufl. 1878) die stilistische Gewandtheit der Schüler dadurch zu fördern, dafs er auf allen Stufen alemannische Sätze, Sprüche, Erzählungen, Beschreibungen und Gedichte in die Schriftsprache übertragen läfst. Eins wird dabei hauptsächlich erreicht, die Gewöhnung an eine einfache und natürliche Satzbildung; denn die Mundart redet nicht in verketteten und verwickelten Satzfügungen. Wie in der Formen-, so ist sie auch in der Satzbildung weniger entwickelt und ausgebildet als die Schriftsprache. Sie ist einfach und zwanglos, ungeziert und ungekünstelt und reiht die Gedanken in übersichtlicher Ordnung aneinander, wie es dem praktischen Leben und der Eigenart des deutschen Volkes angemessen ist. Und so schlicht und anspruchslos, so bestimmt und natürlich soll der Schüler der Volksschule auch in der Schriftsprache sprechen und schreiben lernen. Über eine volkstümliche Satzbildung hinaus wird die Volksschule selten zu gehen haben; denn sie soll sich, wie Mörikofer a. a. O. S. 78 sagt, nur an die einfach vorliegende Wahrheit, an das schlichte Dasein in Natur und Gemütswelt halten. »Nichts ist am Kinde so störend, als wenn es schön tut und schön rednert und mit angelernten Phrasen das Flügelkleid seiner Kindlichkeit versehrt, statt dafs die Natur und das Gemüt aus ihm herausplaudert.« Und die Mundart unterscheidet ja auch Haupt- und Nebensatz, kennt Anreihung, Begründung und Entgegenstellung, verwendet die Freiheit mannigfaltiger Wortfolge, wenn auch einfach und kunstlos. Rudolf von Raumer sagt in seinem Unterricht im Deutschen: »Die Syntax in der Volksschule hat nicht den Zweck, der grofsen Menge den Gebrauch künstlicher und verschlungener Satzbildung anzulehren, sondern ihre Aufgabe ist, an den Satzbildungen, deren das Volk sich ohnehin bedient, nur gerade soviel zu ändern, als die Übereinstimmung mit der Schriftsprache verlangt.« Dieser Ansicht ist auch der Mecklenburger Burgwardt in seinen Morgenstimmen (S. 107) und der Schweizer Werder in seiner Schrift: Vom Unterricht in der Muttersprache (S. 14). Durch Übersetzungen werden die Schüler zu dieser Einfachheit gezwungen. Wenn ein Schüler sich von selbst künstlerische Satzfügungen aus der Schriftsprache aneignet, so soll's ihm der Lehrer nicht verwehren. Wenn sich aber einer vergeblich in Künsteleien versucht, so weise ihn der Lehrer einfach auf seine Mundart, lasse ihn die Sache darin sagen und dann übersetzen, natürlich mit Vermeidung der allzuhäufigen mundartlichen und, da, darnach, dann usw. Diesen Weg lasse der Lehrer auch bei verwickelten Sätzen von Lesestücken einschlagen, die der Schüler bei der freien Wiedergabe nicht bewältigen kann. Das ist eine heilsame Übung und der beste Weg zum schönen und geläufigen Sprechen. Bei zusammengezogenen Sätzen ist das anreihende »und« der Mundart meistens einfacher und gefälliger als das vergleichende schriftdeutsche »wie« oder »sowohl — als auch«, z. B. die Oder und die Weichsel münden in die Ostsee (statt: Die Oder wie die Weichsel usw., oder: Sowohl die Oder als auch die Weichsel usw.). Statt der abgeleiteten Verhältniswörter, welche in der neueren Schriftsprache so häufig mit dem Genitiv erscheinen und sie manchmal so

unbeholfen machen, wenden die Mundarten die einfachen alten Verhältniswörter mit dem Dativ und Akkusativ an. Sie sagen also nicht: gelegentlich oder anläfslich eines Festes, ungeachtet seiner Krankheit, zwecks dieser Reise, sondern: bei oder zu einem Feste, trotz seiner Krankheit, für diese Reise, u. dergl. Auch von der Verwendung schleppender Beifügungen oder der Häufung attributiver Genitive weifs die Mundart nichts. Gerade die Anlehnung der schriftdeutschen Satzbildung der Schüler an die Mundart ist neben der Berücksichtigung des volkstümlichen Wortschatzes von der gröfsten Bedeutung für ihre freie Sprachentwicklung und daher für ihre Sprachfertigkeit. Wenn das Äufsere der Sprache wohl schriftdeutsch ist, Wortschatz und Satzbau aber ein volkstümliches Gepräge haben, so hat sie für die Kinder nichts Fremdes und Abstofsendes mehr. Dann verlieren sie die drückende Befangenheit und Scheu und gewinnen Mut und Vertrauen, weil sie den Abstand zwischen Mundart und Schriftsprache nicht mehr als so grofs erkennen. Ihre Zunge wird auch für die Schriftsprache gelöst, ihre Sprache freier und fliefsender, natürlicher und kräftiger. Auf die Schriftsprache überträgt sich ohne weiteres ein Teil der wunderbaren Herrschaft und freien Beweglichkeit, mit der das Kind am heimischen Herd und im Kreise lieber Genossen seine Mundart handhabt. Mit der Angst vor dem Fehler, dem hauptsächlichsten Hindernis der Sprachfertigkeit, verschwindet dann auch die Dürftigkeit und Hilflosigkeit, nicht nur wenn der Schüler gelernte Sätze verwendet, sondern auch wenn er Selbsterlebtes und Selbsterfahrenes darstellen soll. Er übt sich in einer Schriftsprache, wie sie uns an volkstümlichen Schriftstellern, besonders an Hebel, so frisch und anschaulich entgegentritt.

c) Doch bei der Stilbildung kommen neben der Einfachheit und Natürlichkeit noch andere Eigenschaften in Betracht, Anschaulichkeit und Bilderschmuck, Wohlklang und Angemessenheit. Sie besitzt auch die Mundart, oft in noch höherem Mafse als die Schriftsprache. Nur ist der Schüler ihrer unmittelbaren Einwirkung weniger ausgesetzt. Hier sind *besondere Hinweise des Lehrers auf die Mundart* erforderlich. — Wie *anschaulich* redet das Volk! Da ist nichts von der krankhaften Farblosigkeit der Schriftsprache; da ist überall Leben und Kraft, Gesundheit und Farbe. Die Volkssprache gebraucht nicht so viele abstrakte Begriffswörter. Sie bleibt mehr in Verbindung mit den wirklichen Dingen und Vorgängen und begnügt sich mit einfachen Beziehungen. Von dieser Anschaulichkeit soll vor allen Dingen die Sprache des Lehrers durchdrungen sein. Wenn er die Kinder innerlich packen will, darf er nicht mit einer verblafsten Büchersprache an sie herantreten. Die Kinder sind wie das Volk: sie wollen eine anschauliche Sprache, die ins Einzelne geht, keine Übersichten und Zusammenfassungen, bei Beschreibungen und Schilderungen eine gemütvolle Umständlichkeit, bei Erzählungen eine gewisse epische Breite. Das lerne der Lehrer an der Volkssprache. Und die Kinder auf ihre Anschaulichkeit hinzuweisen, dazu hat er oft Gelegenheit. Gerade die Mundart mit ihrer schönen Sinnlichkeit ist dazu geeignet, die Schriftsprache im allgemeinen und die des Schülers im besondern vor abstrakter Dürre und Eintönigkeit zu bewahren. Auf diesen Wert der Mundart als Stilmuster für die Schule weisen in der letzten Zeit nicht nur pädagogische, sondern auch politische Zeitschriften hin, wie etwa die Unterhaltungsbeilage von Nr. 189 der Deutschen Zeitung in Berlin vom 11. November 1896. So wenden die Schüler beim Gebrauch der Schriftsprache z. B. häufig den allgemeinen Ausdruck »sich befinden« an. Da mache sie der Lehrer darauf aufmerksam, dafs die Mundart ihn gar nicht gebraucht, sondern dafür bestimmte Zeitwörter setzt: an dem Bache steht eine Mühle, die Glocken hängen auf dem Turme, der Kranke liegt im Bette, der Vogel sitzt auf dem Aste, die Herde geht auf der Weide, Brunhilde wohnte auf der Burg Isenstein. Oder an den Sprichwörtern und Redensarten, dieser Lebensweisheit von der Gasse, kann den Schülern gezeigt werden, wie das Volk eine allgemeine Erfahrung oder Wahrheit nicht in abgezogene Begriffe und Sätze kleidet, sondern sich durch Angabe eines besondern einzelnen Falles ausdrückt und damit der Rede Kraft und Würze gibt, wie es z. B. nicht sagt: Der Emporkömmling treibt es

gewöhnlich zu bunt, sondern: Wenn der Bettler aufs Rofs kommt, reitet er's zu tot. — Mit dieser Anschaulichkeit hängt auch der *Bilderschmuck* zusammen. »Bilder wendet auch die mundartliche Rede reichlich an; aber ihre Bilder haben den Vorzug der frischen Sinnlichkeit, sind noch nicht abgegriffen und zur leeren Phrase geworden wie so vielfach die unserer Schriftsprache geläufigen. Die Mundart spricht noch geradezu und meint, was sie sagt. Greift sie darum zu einem bildlichen Ausdruck, so empfindet sie das Bild auch stets als das, was es ist. Das Bild ist ihr eben unverbraucht und nicht durch tausendfältige Wiederkehr im Schriftgebrauch alltäglich und abgeblafst geworden. Das kommt aber daher: Die Volksrede ist immerfort, da sie keine Tradition in der Art des konventionellen schriftsprachlichen Gebrauches hinter sich hat, auf die Urproduktion angewiesen; infolgedessen erlahmt ihr auch die Kraft dieser Urzeugung weit weniger als der das Mittel der Reproduktion oft zu bequem und zu ihrem Schaden verbrauchenden Schriftsprache« (H. Osthoff, a. a. O., S. 30 und 31). Durch das lebendige Bewufstsein der mundartlichen Bilder soll den Schülern der Sinn für die schriftsprachlichen geöffnet und geschärft werden. Wie leicht kann der Unterricht einer verblafsten schriftdeutschen Formel durch ein mundartliches Bild Kraft und Leben einhauchen, etwa der schriftdeutschen Redensart »Geld in Hülle und Fülle haben« durch die mundartliche: Geld wie Laub haben! oder dem schriftdeutschen Sprichwort »Wo nichts ist, da kommt nichts hin« durch das volksmäfsige: Ohne Nestei legt nicht bald ein Huhn! — So rauh auch dem Uneingeweihten eine fremde Mundart klingen mag, für den in ihr Aufgewachsenen ist sie *voll Wohllaut und Anmut.* Auch das ist im Unterrichte zu verwerten. Wenn der Lehrer z. B. einmal Gelegenheit nimmt, den Stabreim zu besprechen, so vergesse er nicht, sich von den Schülern auch die vielen stabreimenden Formeln und Sprüche der Mundart angeben zu lassen. Erst dadurch wird die Sache dem Schüler vertraut und lieb, wird er angeregt, solche Formeln auch in seiner eigenen Schriftsprache zu verwenden. — Die *Angemessenheit* des Stils verlangt, dafs das Wort den darzustellenden Begriff nach Inhalt und Umfang ausdrücke. Daher hat der Unterricht die Schüler auch gelegentlich auf gleichbedeutende und sinnverwandte Ausdrücke aufmerksam zu machen, z. B. Pferd, Rofs, Gaul, Mähre, Klepper. Hier ist nun die Mundart auf manchen Gebieten sehr arm, während sie auf anderen die Schriftsprache an Reichtum, Lebendigkeit und Frische weit übertrifft, namentlich was sinnliche Erscheinungen und die gemütlichen Beziehungen der Menschen zueinander anbelangt. So besitzt z. B. der Schweizer für den Ton des Windes aufser den allgemeinen Zeitwörtern wehen, brausen und pfeifen noch die besonderen pfusen, pfützen, guugsen, jurmen, mutteren, chuten (Mörikofer, a. a. O., S. 31), und für den Begriff hinken neben diesem Worte noch die folgenden: gnepfen, holpern, hülpen, hültschen, hümgen, hupfen und zülpen (Schweizerisches Idiotikon, II, 1205). Und jedes hat seine eigene Bedeutung, ein Beweis, wie scharf das Volk in manchen Dingen beobachtet und wie genau es sich ausdrückt. Wenn solche volkstümliche, meistens schallnachahmende Ausdrücke gewöhnlich auch nicht in die Schriftsprache aufgenommen werden können, so sollen sie doch im Unterrichte herangezogen werden, um an ihnen den Schülern den Sinn für feine Ausdrucksunterschiede auch in der Schriftsprache zu wecken. »Der Dialekt soll der Wegweiser und der Stachel sein, so genau als möglich zu beobachten und demgemäfs auch darzustellen« (Jul. Werder: Vom Unterricht in der Muttersprache. Basel 1878, S. 16).

d) Natürlich gibt es auch *mundartliche Erscheinungen, welche eine gute Stilbildung erschweren:* der gleichförmige Bau mehrerer aufeinander folgender Sätze; die Wortstellung bei zwei nebeneinander stehenden Infinitiven (er hat nicht wollen kommen); die in allen Mundarten noch auftretende doppelte Verneinung, die ja nun in der Schriftsprache verpönt ist, von Dichtern aber doch noch gebraucht wird und dann in der Schule durch die Mundart zu erläutern ist; die noch in den süddeutschen Mundarten bestehende Gewohnheit, den Artikel vor Eigennamen zu setzen; die sogenannte Satzbrechung (unnötige Wiederholung des Subjekts durch ein Für-, der Umstandsbestimmung durch ein Umstands-

wort); die Eigentümlichkeit mancher Mundart, Haupt- und Infinitivsatz durch »und« zu verbinden und so zu einem Hauptsatze zusammenzuziehen (im Elsafs: Sei so gut und komme zu mir, statt: Sei so gut, zu mir zu kommen; bei Flensburg: Es ist nicht angenehm und reisen bei dieser Hitze, statt: zu reisen). Solchen und andern mundartlichen Hemmungen soll der Unterricht beim Gebrauche der Schriftsprache nicht nur gelegentlich entgegenwirken, er mufs mitunter auch von ihnen ausgehen, um den Schülern das Richtige zu zeigen. Sie sind aber doch gering im Verhältnis zu den vielen Förderungen, welche die Stilbildung durch die Mundart erfährt.

V. Die Mundart im Dienste der übrigen Unterrichtsfächer. Wenn schon die Mundart bei der allgemeinen Sprachpflege und im besondern Sprachunterricht am meisten berücksichtigt wird, kann sie doch auch der Sache der übrigen Unterrichtsfächer dienen. Einige Beispiele mögen das zeigen.

1. In den bayerischen Regierungsbezirken Ober-, Niederbayern, Oberpfalz und Regensburg heifst der Donnerstag Pfinztag. Dieser Name kann im Religionsunterrichte bei der Einteilung des Kirchenjahres benutzt werden, wenn festgestellt wird, dafs Pfingsten genau fünfzig Tage nach Ostern fällt. Vor der Erklärung des Namens Pfingsten werden die Schüler auf die Frage nach einem ähnlich klingenden Worte sofort den Pfinztag nennen, um so mehr da das Volk diesen Tag nicht selten auch Pfingsttag nennt. Und wenn dann festgestellt worden ist, dafs der Pfinztag der fünfte Tag der Woche ist, wird es den Schülern auf Grund der Lautähnlichkeit auch einleuchten, wenn ihnen der Lehrer mitteilt, dafs das Wort Pfingsten den fünfzigsten Tag (nach Ostern) bedeutet. Eine Erwähnung des zu Grunde liegenden griechischen pentekoste ist dabei nicht erforderlich. — Bibel, Gesangbuch und Katechismus in protestantischen Schulen enthalten manchmal ungewöhnliche altertümliche Ausdrücke und Formen. Die Mundart hat sie hie und da bewahrt und kann dann ein klärendes Licht auf sie werfen, in der Volksschule gleichsam das Altdeutsche vertreten. So ist z. B. das veraltete abspannen = ablocken in Luthers Erklärung zum 10. Gebot im Elsafs noch in der Redensart vorhanden: einem etwas ab- oder wegspannen, d. h. ihm durch List oder Betrug etwas ablocken. Und wenn aus der biblischen Geschichte von der Bekehrung des Saulus die bekannte Stelle »Es wird dir schwer werden, wider den Stachel zu löcken« erklärt werden soll, so kann dies der Lehrer in der Umgegend von Rudolstadt am besten tun, wenn er bei der Bedeutung des Wortes löcken (springen oder ausschlagen) von dem mundartlichen Ausdruck Hemdlecker ausgeht = ein im Hemd umherspringendes Kind.

2. Dafs sich der Geschichtsunterricht auch in der Volksschule vorwiegend mit der Kulturgeschichte unseres Volkes zu befassen hat, das ist heutzutage ein unbestrittener Grundsatz. Ihr soll hauptsächlich die Verwertung von Quellen dienen, wie sie in neuerer Zeit zusammengestellt werden, z. B. von Albert Richter in seinem Quellenbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte (Leipzig, 1. Aufl. 1885). Es gibt aber noch andere als geschriebene Quellen, und die sind bis jetzt im Geschichtsunterrichte zu wenig herangezogen worden. Ich meine die Sagen, Sitten und Gebräuche und vor allen die Sprache. Jede Zeit und jede Stufe der Entwicklung unseres Volkes hat seiner Sprache ihr Gepräge aufgedrückt, das für uns noch mehr oder weniger deutlich ist. Solchen hinterlassenen Spuren auch im Geschichtsunterrichte gelegentlich nachzugehen, ist für Lehrer und Schüler gleich anziehend. Neben der Schriftsprache bietet auch die Mundart manchen Fingerzeig zu kulturgeschichtlichen Ausflügen. So haben sich die Namen der germanischen Hauptgottheiten nicht nur in den schriftdeutschen Namen des Donnerstags (Donar) und des Freitags (Freya) erhalten, sondern auch in dem westfälischen Gudenstag (Wodan) für Mittwoch und in dem alemannischen Zistig (Ziu) für Dienstag. Wenn der Sturm über Wälder und Fluren dahin braust, sagt man in Mecklenburg und Pommern: Der Wode (Wodan) jagt!, in der Uckermark: Die alte Frigg jagt mit ihren Hunden! (Frigg ist Freya, Wodans Gemahlin). — Nehmen wir an, der Lehrer bespreche einmal, vielleicht im Anschlufs an eine Darstellung Freytags, die häuslichen Verhältnisse der

Städte im Mittelalter, Kleidung, Hausgeräte, Beleuchtung, Speise und Trank usw., und bemerke, dafs man damals noch keine Gabel als Efsgerät gebrauchte, sondern die festen Speisen mit den Fingern nahm, dafs die Efsgabel in Deutschland erst im 16. Jahrhundert aufkam und zwar von Frankreich her. Hierbei kann in einigen Gegenden des Unterelsafs eine volkstümliche Redensart die Kinder noch an den alten Gebrauch erinnern. Wenn nämlich einer mit den Fingern statt mit der Gabel ifst, sagt man dort: Er nimmt des Grofsvaters Gabel. Mit einer blofsen Erwähnung dieser Redensart ist es im Unterrichte natürlich nicht getan. Der Lehrer mufs die Sache ausmalen, etwa so: Als der Gebrauch der Efsgabel aufkam, fand sie, wie alles Neue, Widerspruch, namentlich bei älteren Leuten. Während die jungen Familienglieder sich ihrer bedienten, sagten Grofsvater und Grofsmutter wohl: Wir haben immer mit den Fingern gegessen, wir wollen es auch so weiter halten bis an unseren Tod. Und sie taten es auch. Daher nannte man ihre Finger im Spafs die fünfzinkige Gabel. Und wenn nun eins von den Jüngeren auch wieder einmal beim Essen die Finger benutzte, sagte man: Er nimmt des Grofsvaters Gabel. Dieser Satz kam so oft vor, dafs er zur Redensart wurde, die sich im Volke bis auf den heutigen Tag erhalten hat.

3. Im erdkundlichen Unterrichte macht sich in den letzten Jahren immer mehr das Streben geltend, die Formen und die Bedeutung der Ortsnamen für das geographische Wissen und die Belebung des Unterrichts zu verwerten (vergl. den Artikel: Geographische Namenkunde). Für die Volksschule kann das hauptsächlich in der Heimatkunde (im engeren Sinne) und in der vaterländischen Geographie geschehen. Dafs hierbei auch mundartliche Wörter und Formen zu benutzen sind, liegt auf der Hand. Zwei Beispiele mögen es beweisen. Die Hafenstadt Kiel trägt ihren Namen nicht etwa nach dem Kiel am Schiffe (obwohl sie einen Schiffskiel im Wappen führt), sondern von dem niederdeutschen Wort Kil = Keil, worunter ursprünglich die Seebucht verstanden wird, an der die Stadt liegt und die sich wie ein Keil in das Land einzwängt (Egli: Nomina geographica, Leipzig, 2. Aufl. 1893, S. 490). Wie anziehend mufs das in der Heimatkunde für holsteinische Kinder sein! — Nehmen wir ein anderes Beispiel aus der vaterländischen Geographie. Bei der Behandlung des Bodensees wird auch die Insel Reichenau besprochen. Was über sie zu sagen ist, kann bequem an ihren Namen angeknüpft werden. Aus seinem ersten Teile werden die Kinder schliefsen, dafs die Insel reich an Naturschönheiten und voll Fruchtbarkeit ist. Die Bedeutung des Wortes Au ist nicht so leicht zu finden, weil dieses hier noch den alten Sinn hat, nämlich wasserumflossenes Land oder Insel, während man in der heutigen Sprache unter einer Au gewöhnlich ein fruchtbares, wasserdurchflossenes Land versteht. Aber in einzelnen Gegenden hat sich die alte Bedeutung von Au = Insel noch erhalten. Und daran ist im Unterrichte dann anzuknüpfen. So wäre im Unterelsafs an die bekannte Sage von der Gründung Hagenaus zu erinnern, d. h. einer von einem Hag bewachsenen Au oder Insel in der Moder. Im Züricher See gibt es die Inseln Lützelau, d. h. kleine Insel, und Ufenau, d. h. obere Insel (Schweizerisches Idiotikon, I, 5). Am Rhein hat sich nach Moritz Heyne (Deutsches Wörterbuch, I, Leipzig 1890, S. 155) das Wort Au(e) noch als Gattungsname mit der Bedeutung Insel erhalten. So wird die Rheininsel bei Germersheim von der Bevölkerung Rheinau genannt, und die kleinen waldbedeckten Rheininseln südlich von Strafsburg heifsen ebenfalls Rheinauen, z. B. Adolfsau, die alte Au, Scheerau. In Kreuznach wird eine von der Nahe gebildete Insel die Kaiserau genannt. Auch die Inseln bei Rügen heifsen noch Aue, z. B. die Greifswalder Oie. Und in den Namen der ostfriesischen Inseln Langeoog, Spiekeroog und Wangeroog, sowie der nordfriesischen Inselchen Norderoog und Süderoog bedeutet der zweite Teil nichts anderes als Au oder Insel. Bei dem Namen der goldenen Aue zwischen Harz und Thüringer Wald käme die heutige Bedeutung des Worts zur Geltung, wofür es auch wieder in verschiedenen Gegenden Ortsnamen als Belege gibt, z. B. die Au, Vorstadt von München.

4. Bekanntlich hat der naturgeschichtliche Unterricht der Volksschule neben dem praktischen Zwecke der Erwerbung

wichtiger Naturkenntnisse auch den idealen, den Sinn und die Liebe der Kinder für die Natur zu pflegen. Dazu sind die volkstümlichen Namen der Tiere und Pflanzen besonders geeignet. In vielen Tiernamen zeigt sich der scharfe Blick des Volkes für kennzeichnende Eigenschaften oder Tätigkeiten. So heifst z. B., um nur ein halbes Dutzend elsässischer Vogelnamen zu erwähnen, die Schwalbe Mückenschnapper, der Specht Baumpicker, das Rotschwänzchen nach seinem Gezwitscher Hüsdada, die Grasmücke Dreckvögelein, weil ihr Morgengesang nach der Volksmeinung schlechtes Wetter für den Abend anzeigt, der Würger Dorndreher, weil er Insekten an Dornen aufspiefst, ehe er sie stückweise verzehrt, der Wendehals Sägefeiler, weil die vier oder fünf nacheinander hervorgebrachten Töne des Vogels dem Kreischen der Säge beim Feilen ähneln. Auch die zahlreichen Sprichwörter und Volksreime über manche Tiere bringen diese dem Kindergemüt näher und sollen daher entweder in die Behandlung eingeflochten oder am Schlusse als besondere Zugaben berücksichtigt werden. So wäre z. B. auf der Mittelstufe bei der Betrachtung des Maikäfers das überall bekannte Maikäferliedchen nicht zu vergessen. — Und die volkstümlichen Namen der Pflanzen verraten bisweilen eine geradezu dichterische Auffassung der Natur. In einigen Gegenden wird z. B. der Gauchheil faules Lieschen genannt, weil die Blüten sich erst gegen acht Uhr öffnen und gegen vier Uhr wieder schliefsen. An den Küsten der Nordsee heifst die Schwertlilie Adebarblume und Storchblume, da sie an Orten wächst, wo sich der Storch gern aufhält. Die Ackerwinde trägt in Westpreufsen den Namen Gotteshemd, weil man von ihr erzählt, sie schliefse ihre Blüte, wenn der liebe Gott sein Hemd auszieht, und sie öffne sie wieder, wenn er es anzieht. Solche volkstümliche Tier- und Pflanzennamen zeigen dem Lehrer den Weg, »die Natur nicht nur mit der Menschenwelt zu verknüpfen, sondern auch die Kindesseele mit der Volksseele in Fühlung zu setzen und sie mit demjenigen zu nähren, worin ein Volk seinem Sinnen über die Natur und seinem Leben mit derselben den reinsten und tiefsten Ausdruck gegeben hat« (O. Frick, in den Lehrproben und Lehrgängen. 8. Heft, Seite 120, Halle a. S., 1886). Für den unterrichtlichen Gang sind diese Namen oft zum Ausgangspunkte geeignet, weil sie von vornherein das so wichtige Interesse des Schülers gewinnen.

5. Selbst im Rechenunterrichte kann die Mundart hie und da herangezogen werden, wenn auch nicht gerade zur Förderung des eigentlichen Rechnens, so doch zu sachlicher Erklärung oder zu erholender Abwechslung. Zählen z. B. die Kleinen der Unterstufe im Zahlenkreise von 1—10, so sollen sie dazwischen auch die mannigfaltigen Abzählreime sagen dürfen, die sie sonst beim Spiel auf Gasse und Anger verwenden. Das macht ihnen Freude und gibt ihnen das erhebende Bewufstsein, schon etwas zu können. Es sollten überhaupt im Unterrichte die Kindersprüche und Volksreime mehr Beachtung finden (vergl. darüber meinen Aufsatz in der Elsafs-Lothringischen Lehrerzeitung, Zabern i. E., 1895, Nr. 9, S. 132—136).

VI. Die Mundart als besonderes Erziehungsmittel. Indem die Mundart »die Erzieherin zum Hochdeutschen« ist (R. Hildebrand, a. a. O., S. 68) und indem sie sich in den Dienst der übrigen Unterrichtsfächer stellt, fördert sie nicht blofs mittelbar das besondere Bildungsziel der Schule und dadurch den allgemeinen Erziehungszweck; ihre Berücksichtigung im Unterrichte wirkt auch unmittelbar auf die Schulerziehung günstig ein und beeinflufst noch weiter über die Schule hinaus das gesellschaftliche und sittliche Leben des Volks in wohltätiger Weise.

1. Fafst man die Schulerziehung im engeren Sinne ins Auge, so mufs betont werden, dafs durch die Verwertung der Mundart a) des Schülers *Selbstbewufstsein* gekräftigt wird. Wenn er sein Volkstum und seine Sprache geehrt und geachtet sieht, so stärkt sich sein Mut und regt sich in ihm ein berechtigter Stolz, das Gefühl des eigenen Wertes. Und dieses Gefühl macht ihn nicht nur zutraulicher und mitteilsamer, weil er in der Schule sich und seine Heimat wiederfindet; es erhebt ihn auch in sittlicher Beziehung, weil der ganze Mensch sittlich gestärkt wird, wenn man das hebt, was ihm lieb und wert ist.

b) Auf den *Wahrhaftigkeitssinn* wirkt die Volkssprache von selbst mit ihrer schönen Einfachheit und Natürlichkeit, indem sie dem Maulheldentum und dem Phrasenmachen keinen Vorschub leistet. Was Mörikofer (a. a. O., S. 86) von den schweizerischen Mundarten sagt, das gilt wohl von jeder anderen: »Überhaupt hält sich die schmucklose, nur zur einfachen Bezeichnung des Vorliegenden, Unmittelbaren, Wirklichen und Notwendigen ausgeprägte Volkssprache der Natur und der Wahrheit näher: es bildet sich in derselben keine schöne Phraseologie aus, die als bereitstehende Form zu einladender Verzierung und herausstellender Verallgemeinerung sich hingibt; sondern die Volkssprache selbst setzt dem Prunk und der Wichtigtuerei eine gewisse züchtige Sprödigkeit und Nüchternheit entgegen, welche der selbstgefälligen, luftigen Rede immerhin einigen Zwang antun.« Diese Eigenschaften der Volkssprache machen sich auch in der Gesinnung dessen geltend, der sie spricht. Wenn der Schüler unter diesem heilsamen Einflusse auch aufserhalb der Schulstunden fortwährend steht, so wird er doch noch verstärkt durch die Verwendung der Mundart im Unterrichte. Indem diese ihn zur Einfachheit und Klarheit nötigt, leitet sie ihn auch zur Wahrhaftigkeit. Diese drei gehen ja immer Hand und Hand.

c) Dazu kommt *die Liebe für das Kleine und Geringe.* Wie manches unbeachtete Wort der Mundart kommt beim Schüler zu Ehren und wird ihm wichtig, wenn er sieht, wie es einem unverstandenen schriftdeutschen Wort auf den Grund leuchten kann, oder wie sein unscheinbares Kleid schöner und ehrwürdiger ist als das schriftdeutsche Gewand! Da wird auch durch die Berücksichtigung der Mundart dem Schüler ein altes Sittengesetz eingepflanzt, das der Unterricht ja vielfach lehrt, etwa durch die Fabel von dem Löwen und der Maus oder durch Chamissos Riesenspielzeug, dafs man nämlich das Kleine und Niedrige nicht gering achten soll.

2. Die Verwertung der Mundart im Unterrichte wirkt auch über die Schule hinaus auf das gesellschaftliche und sittliche Leben. a) An dem tiefen Rifs, der durch unser Volk geht, trägt nicht nur der Gegensatz zwischen Reichtum und Armut, zwischen Wohlleben und Elend die Schuld, er wird auch vertieft und verbreitert durch den Gegensatz zwischen dem, was man Gebildete und Volk, vornehm und gering, die feinere Gesellschaft und den gemeinen Mann nennt. Und zu diesem Gegensatz trägt nicht wenig der Abstand zwischen Schriftsprache und Mundart bei, namentlich in Mittel- und Norddeutschland. Gerade hierin bekundet sich eine Erscheinung, die ein schwerer Schade für unser Volk ist und die Berthold Auerbach in seiner Schrift »Neues Leben« also bezeichnet: »Das ganze Denkleben der Gebildeten ist so weit ab von dem des Volks, als wären sie durch Meere oder Jahrhunderte geschieden.« Da glaubt mancher in dünkelhafter Einbildung, der Gebrauch der Schriftsprache gebe ihm ein Recht, verächtlich auf den »Pöbel« herabzublicken. Und auf der anderen Seite steht der gewöhnliche Mann aus dem Volke und fühlt sich abgestofsen von der abstrakten, verkünstelten, blutarmen Schriftsprache. Hier kann die Schule die Gegensätze mildern, wenn sie dem einen zeigt, dafs die Mundart auch ihr Recht hat und dafs sich die Schriftsprache aus ihr fort und fort wie aus einem Jungbrunnen erneuern und beleben mufs, und wenn sie dem anderen die Schriftsprache so lehrt, dafs er auf sie ein Stück von der Liebe zu seiner Mundart überträgt. So wird die Verwertung der Mundart in der Schule auch ein Mittel zur *Überbrückung der gesellschaftlichen Kluft*, zur Anbahnung der Lehre, dafs wir, ob wir reich oder arm sind, die Schriftsprache oder die Mundart reden, doch alle Kinder eines Vaters im Himmel sind.

b) Die Volkssprache ist, wie die Volkstracht, auch *ein zähes Band für die Volkssitte;* denn wie die allgemeine Schriftsprache das wichtigste Bindemittel für die geistigen Bestrebungen des ganzen Volkes ist, so wahrt die Mundart die Eigenart des Stammes oder Gaues. Die Erhaltung von Volkssitte, Volkstracht und Volkssprache ist in mehrfacher Hinsicht erwünscht, und zwar zum Wohle des Volkes selbst. Aber man überschätzt den Einflufs der Volksschule in dieser Beziehung, wenn man ihr eine grofse erhaltende Kraft beimifst. Wie die Mundart im Leben besteht, auch wenn

sie aus der Schule verbannt wird, so kann die Schule durch ihre Berücksichtigung nicht verhüten, dafs langsam eine Eigentümlichkeit nach der anderen abbröckelt. Aber etwas kann die Schule immerhin tun, zwar nicht den natürlichen Verwitterungsprozefs (manche sagen: Entwicklungsprozefs) aufhalten, aber doch dem Volk eine bessere Wertschätzung der Mundart verschaffen. Und dadurch, dafs der Schüler gewöhnt wird, über die Mundart nachzudenken, sie und die Schriftsprache klar zu unterscheiden und scharf auseinander zu halten, wird er zur Erhaltung angeregt. Und durch die Schuljugend wird auch auf die Erwachsenen ein Stück dieser Wertschätzung übertragen. »Längst Bekanntes wird ihnen dann als wertvolles Erbe alter Zeiten erscheinen, gleichsam in einem neuen, feierlichen Dämmerglanz, der aus der Vergangenheit zu uns herüberschimmert« (Oskar Dähnhardt: Volkstümliches aus dem Königreich Sachsen, Leipzig 1898, 1. Heft, S. IV).

c) Die Schule könnte die Mundart zu einem Bache machen, der den Garten des Familienlebens befruchtet, erquickt und erfrischt. Die Mundart müfste in der Familie nur ähnlich betrachtet werden, wie es Jakob Grimm im Vorwort zum Deutschen Wörterbuche (I, S. XIII) von der Schriftsprache wünscht: »Fände bei den Leuten die einfache Kost der heimischen Sprache Eingang, so könnte das Wörterbuch zum Hausbedarf und mit Verlangen, oft mit Andacht gelesen werden. Warum sollte sich nicht der Vater ein paar Wörter ausheben und sie abends mit den Knaben durchgehend zugleich ihre Sprachgabe prüfen und die eigene auffrischen? Die Mutter würde gern zuhören. Frauen mit ihrem gesunden Mutterwitz und im Gedächtnis gute Sprüche bewahrend, tragen oft wahre Begierde, ihr unverdorbenes Sprachgefühl zu üben, vor die Kisten und Kasten zu treten, aus denen wie gefaltete Leinwand lautere Wörter ihnen entgegen quellen: ein Wort, ein Reim führt dann auf andere, und sie kehren öfter zurück und heben den Deckel von neuem.« Dieses herrliche Wort des deutschen Mannes ist ein frommer Wunsch geblieben. Das Deutsche Wörterbuch ist zu weit und zu tief angelegt, als dafs es ein Hausbuch der gebildeten Familie werden könnte. Aber die Mundart sollte, wenn in der Schule die Teilnahme für sie gehörig geweckt wird, diese Rolle in der Familie des gewöhnlichen Mannes übernehmen und dort *den Sprachsinn pflegen.* Manches Wort, das im Unterrichte besprochen worden ist, wird der Schüler zu Hause wiederholen. Nun sieht es die Familie in einem helleren Lichte, schätzt und ehrt es mehr. Es ruft einen anderen Ausdruck oder ein Sprichwort oder einen Reim oder eine Sitte ins Gedächtnis. Und so lernt sich unser Volk besinnen auf seiner Sprache Sinn und Art. Es kommt ihm zum Bewufstsein, warum es sie so lieb hat. Das auf diese Weise geweckte tiefere Interesse geht dann nicht nur auf die Schriftsprache über, sondern es trägt auch dazu bei, dafs die Ergebnisse der deutschen Sprachforschung dem Volke zugänglich gemacht werden, wenn auch nur in ganz bescheidenem Mafse, ein Bestreben, das deutsche Männer wie die Brüder Grimm und Rudolf Hildebrand aus vaterländischer Gesinnung als die schönste ihrer Lebensaufgaben betrachteten. Zudem ist es nicht mehr als recht und billig, dafs die Schule, welche die Schriftsprache in die Familien bringen hilft, auf diese Weise auch an der Erhaltung der Mundart im Volke mitarbeite.

d) Und eine solche Sprachbetrachtung in der Familie knüpft auch *ein festes Band zwischen Haus und Schule.* Die Mutter streichelt nach einem solchen Gespräch ihren Liebling mit doppelter Zärtlichkeit und ermahnt ihn noch dringlicher als sonst, in der Schule recht acht zu geben. Der Vater gibt bei Freunden und Bekannten seiner Freude über die Kenntnisse seines Jungen lauten Ausdruck, und die Anerkennung der Schule und ihrer Leistungen kommt dabei nicht zu kurz. Und erst der Grofsvater und die Grofsmutter, die mit Unbehaglichkeit bemerken, dafs auch in der Sprache das jüngere Geschlecht ein anderes geworden ist! Sie sind ja, wie überhaupt alte Leute, mit der Neuzeit nicht immer zufrieden, auch nicht mit der Neuschule. In ihrer Jugendzeit sei alles anders und besser gewesen. Aber dafs ihr Enkelkind über so manches mundartliche Wort sprechen und auch ältere Ausdrücke zu beleuchten weifs, das freut sie doch, das versöhnt sie einigermafsen mit der heutigen

Schule und flöfst ihnen Achtung vor ihr ein.

VII. Die Stellung des Lehrers und des Lehrerseminars zur Mundart. 1. Die Verwertung der Mundart in der Volksschule ist an eine Hauptbedingung gebunden, dafs nämlich der Lehrer die Volkssprache seines Wirkungsortes kenne und achte.

a) Vor allen Dingen *mufs er sie kennen* und sich darum in sie vertiefen. Es genügt nicht, dafs er volkstümliche Schriften wie die von Jeremias Gotthelf oder von Hebel liest. Er mufs auch die Mundart zu seinem Studium machen, wie es der junge Lehrer in Berthold Auerbachs Schwarzwälder Dorfgeschichte »Der Lauterbacher« getan hat. Er mufs auch auf dem Gebiete der Mundart ein Forscher werden, nicht im Sinne Karl von Raumers (Geschichte der Pädagogik, 3. Aufl., III, S. 28), sondern im Geiste Diesterwegs (Rheinische Blätter, 1842, S. 219). Er mufs es machen, wie es der grofse Sprachgenius Luther getan und in seinem Sendschreiben vom Dolmetschen zur Nacheiferung empfohlen hat: »Man mufs die Mutter im Hause, die Kinder auf der Gassen, den gemeinen Mann auf dem Markt drumb fragen und denselbigen auf das Maul sehen, wie sie reden.« Aufmerksam beobachten, fleifsig sammeln und verständig vergleichen: in diesen drei Dingen mufs sich das Mundartstudium des Lehrers bekunden. Dann werden seine lautlichen, grammatischen und lexikalischen Sammlungen nicht nur seinem Unterrichte, sondern auch ihm selbst reichen Segen bringen. Seine Bildung, und nicht nur die sprachliche, wird tiefer, seine Kenntnis von des Volkes Geist und Art reicher und weiter. Und aus solcher Kenntnis heraus kann er dann auch alle die Bestrebungen fördern helfen, welche Volkssprache und Volkstum hegen und pflegen, und auf diese Weise zum Ansehen seines Standes beitragen. Er sollte in der vordersten Reihe der Männer stehen, welche die in der letzten Zeit neu aufstrebende Wissenschaft der deutschen Volkskunde unterstützen. Zu ihrem Studium, also auch zu dem der Mundart, ist der Lehrer durch seinen stetigen Umgang mit den Kindern und dem Volke besonders geeignet. »Von hohem Nutzen wäre, wenn der Lehrer, namentlich auf dem Dorfe, so in die Mundart eindränge, um die grofse Regelmäfsigkeit der Gegensätze zwischen ihr und der Schriftsprache dem Kinde zum Bewufstsein zu bringen. Freilich müfste solchem sittlichen Wunsche auch der Staat zu eigenem Frommen gerecht werden, indem er die Lehrer möglichst in ihren heimatlichen Gauen beliefse, ein Umstand, der auch sonst in volkstümlicher wie staatsmännischer Hinsicht seinen Wert hat« (Hermann v. Pfister-Schwaighusen: Wie soll die Volksschule Deutsch lehren? Bielefeld, S. 33).

b) Mit der Kenntnis wächst auch *die Achtung der Lehrers vor der Mundart* und seine Liebe zu ihr. Auf keinen Fall darf er ihr feindlich gegenüber stehen oder sie gar im Unterrichte verächtlich machen, auch nicht eine fremde Mundart bei einem zugewanderten Schüler. Darum sei hier an ein Wort erinnert, das der westfälische Seminardirektor Honkamp schon vor mehr als einem halben Jahrhundert dem Lehrer zugerufen und das heute noch die nämliche Geltung hat: »Der Lehrer mufs die Sprache des Volkes schätzen und liebgewinnen lernen in ihren wundersamen Märchen, ihren schauerlichen Sagen, ihren wehmütigen und tragischen Liedern, ihren lustigen und derben Schwänken und in dem reichen Schatz ihrer kernigen Sprichwörter. Denn des Volkes ganze Anschauungs- und Gefühlsweise, sein Witz, seine Weisheit, sein Hafs und seine Liebe offenbart sich in der Sprache, die es spricht« (Anleitung zum Elementarunterricht in der Sprachlehre, Soest 1848, Vorrede).

2. Soll die Kenntnis der Mundart und die Achtung vor ihr in der Lehrerschaft allgemein und tief werden, so ist sie schon im Lehrerseminar anzubahnen. »Die dereinst Lehrer des Volkes sein wollen, sollen Hochachtung vor den Mundarten hegen, letztere als die Quellen der allgemeinen Schriftsprache erkennen, in ihnen eine Fülle von Ausdrücken und Wendungen entdecken, die sich durch Wohlklang, durch Scharfsinn und Tiefsinn, durch echte Poesie auszeichnen und deshalb von der Schriftsprache mit freudigem Danke aufzunehmen sind. Die Fähigkeit dazu mufs im Seminar erworben werden« (Rudolf Dietrich: Der Unterricht in deutscher Sprache am Lehrerseminar, 4, in Lyons Zeitschrift f. d. d. U.,

1888, S. 230). Einzelne Schulverwaltungen haben auch auf die Bedeutung der Mundart für die Seminar-Zöglinge besonders hingewiesen, z. B. der Kaiserliche Oberschulrat für Elsafs-Lothringen in einer Verfügung vom 31. Januar 1891. Und von den schweizerischen Lehrerseminaren können die Herausgeber des Schweizerischen Idiotikons im Vorworte (S. VIII) sagen: »Mögen wir uns mit der Wahrnehmung beruhigen, dafs es an unseren schweizerischen Lehrerseminarien mit Beziehung auf die Herbeiziehung der Mundart zum Sprachunterrichte dank der Fürsprache und Bemühungen eines Dr. E. Götzinger, Professor M. Heyne, Professor J. Meyer, D. J. Winteler u. a. zu tagen begonnen hat, so dafs uns ein Teil unserer Aufgabe von jenen Bildungsanstalten abgenommen wird.« Nun ist es durchaus nicht nötig, nicht einmal erwünscht, dafs im Lehrerseminar eine besondere »Dialektologie« getrieben und eine Menge Einzelmundarten in den Lehrplan aufgenommen oder dafs, wie der verstorbene Seminardirektor Berger 1881 auf der 24. allgemeinen deutschen Lehrerversammlung zu Karlsruhe spöttelnd bemerkte, am Montag Pfälzisch, am Dienstag Alemannisch, am Mittwoch Rastättisch, am Donnerstag Durlachisch usw. behandelt werden soll. Ich stimme nicht einmal Rudolf Dietrich zu, wenn er a. a. O. verlangt, dafs im Monat eine Stunde ausschliefslich der Mundart gehören soll. Auch im Seminare brauchen der Berücksichtigung der Mundart keine besonderen Stunden angesetzt zu werden. Sie beschränkt sich hier hauptsächlich auf den deutschen Unterricht und wird diesem diesem eingegliedert. Von der Verwertung der Mundart in der Volksschule unterscheidet sie sich nach zwei Richtungen: sie ist räumlich ausgedehnter und wissenschaftlich tiefer.

a) Das Seminar hat es nicht nur mit einer einzigen, sondern mit allen Mundarten des Gebiets zu tun, aus dem seine Zöglinge kommen und wohin die meisten wieder gehen, mufs also seine Tätigkeit *räumlich weiter ausdehnen*. Wie für dieses Gebiet der Seminarunterricht im allgemeinen eine Sammelstelle alles Volkstümlichen sein sollte, so könnte der deutsche Unterricht im besonderen die verschiedenen Mundarten in den Kreis seiner Betrachtungen ziehen. Die Zöglinge kommen ja meistens aus dem Volksleben des Landes. Die mundartlichen Quellen fliefsen in ihnen noch frisch und lebendig und sind noch wenig durch den schriftdeutschen Sprachgebrauch getrübt. Dazu kommt, dafs sie durch die Mundarten ihrer Mitschüler mächtig zu Vergleichungen angeregt werden. Wenn der Seminarlehrer diese Tatsachen geschickt und taktvoll zu benutzen weifs, wenn er auch nicht versäumt, den Schülern für ihre Ferien Winke und Aufgaben zu Beobachtungen und Sammlungen zu geben, und wenn er die nötige Sprachkenntnis hat, dann müfste es sonderbar zugehen, wenn er nicht eine Teilnahme an der Volkssprache erregte, die über das Seminar ins Leben reicht und dort erst sich recht entfalten kann. Das Seminar wird noch über die Betrachtung der heimischen Mundarten seiner Zöglinge hinausgehen und hier und da bei gegebenem Anlasse auch die eine oder andere Eigentümlichkeit anderer deutschen Mundarten erkennen lassen dürfen. Jedenfalls sollte der angehende Lehrer erfahren, etwa an einigen Dichtungen Hebels und Reuters, worin die Hauptunterschiede zwischen der hoch- und niederdeutschen Volkssprache bestehen. Das macht schon die Kenntnis der zweiten Lautverschiebung nötig.

b) Damit stehen wir vor der anderen Forderung, dafs nämlich im Seminar die Betrachtung des Mundartlichen neben der räumlichen Ausdehnung auch *eine bestimmte wissenschaftliche Tiefe* zeige. Hildebrands Forderung (a. a. O., S. 66), dafs kein Lehrer mit deutschem Unterricht betraut werden sollte, der nicht das Neuhochdeutsche mit geschichtlichem Blick ansehen kann, gilt nach ihrem Urheber nicht nur für die Universität, sondern mehr noch für das Lehrerseminar, natürlich in den Schranken, die diesem gezogen sind. Eine kurze gelegentliche Heranziehung althochdeutscher Formen, eine zweckmäfsig angebrachte Lektüre mittelhochdeutscher leichter Sachen, etwa einiger Lieder Walthers von der Vogelweide oder des einen oder anderen Abenteuers aus dem Nibelungenliede, dürften zu diesem Zweck am Platze sein. Nur darf das Mittelhochdeutsche nicht wie eine fremde Sprache betrachtet und nicht wegen allerhand sprach-

licher Kuriositäten gelehrt, sondern es mufs benutzt werden, um für gegenwärtige Sprachformen das Verständnis und die Erklärung zu finden. Die Fortdauer alter Gesetze ist in der Sprache der Gegenwart nachzuweisen. Und hier sind es besonders die Wortformen und Bedeutungen der konservativen Mundarten, welche herangezogen werden können und den geschichtlichen Blick der Seminarzöglinge wecken und schärfen. Ein Wort Wintelers (a. a. O., S. 16 und 17) scheint gerade im Hinblick auf die schweizerischen Seminare geschrieben zu sein: »In besonderem Mafse wird sich der deutsche Sprachunterricht auf Grund der Haussprache des Schülers auch fruchtbar erweisen auf höheren Lehranstalten, wo Gelegenheit geboten ist, bei der Behandlung des Mittelhochdeutschen das Verhältnis zwischen Mundart und Schriftsprache genetisch zu beleuchten und dadurch das Verständnis und die richtige Würdigung beider zu befördern. Erst auf jener Grundlage kann der ganze Bildungswert des Mittelhochdeutschen, der insbesondere für deutsch-schweizerische Seminarien, Gymnasien und ähnliche Anstalten noch lange nicht genug erkannt ist, in der rechten Weise erschlossen werden. Der Schüler findet alsdann in ihm die Begründung von Verhältnissen, die er erst als Tatsachen kennt, und Auskunft auf eine Menge von Fragen, auf die er durch das während der früheren Schulzeit Gelernte ist hingeführt worden und deren Beantwortung ihn in dem Besitz und der richtigen Handhabung dessen, was ihm bis dahin zur Sprachgewohnheit geworden sein soll, befestigt.« — So wäre bei der *Lektüre des Mittelhochdeutschen* die Mundart das Hauptmittel zum Verständnis, der öffnende Schlüssel zu dieser Schatzkammer, namentlich dem Süddeutschen, bei dem »die fortlebende Volksmundart stärker als anderswo an das Altertum gemahnt und dessen Verständnis fördert« (Jakob Grimm im Vorwort zum Deutschen Wörterbuch, S. V). Wie Freiherr von Lafsberg, der gediegene Kenner und Sammler mittelhochdeutscher Minnelieder, im Anfange des 19. Jahrhunderts sagen konnte, dafs noch ein guter Teil der alten Sprache in und bei dem schwäbischen Volke lebendig und kräftig waltet und dafs ein Thurgauer Bauer der Nibelungen Lied bald so gut verstünde als ein Breslauer oder Berliner Meister, so schlagen auch noch heute dem Alemannen und südlichen Franken die mittelhochdeutschen Formen fast wie heimische Klänge an das Ohr. Nehmen wir z. B. an, es wird Walthers von der Vogelweide berühmter politischer Spruch gelesen: »Ich hôrte ein waȥȥer dieȥen und sach die vische flieȥen«. Für das aus unserer Schriftsprache verschwundene dieȥen (tosen oder rauschen) haben oberdeutsche Mundarten noch Reste bewahrt, die der Unterricht zum Verständnis heranziehen kann. So gibt es bei Rappoltsweiler im Elsafs ein Dusenbachtal mit rauschendem Bächlein und einen Wallfahrtsort gleichen Namens (das Wort entstand aus: diesend Bach = rauschender Bach). Und das bei Amsteg im Reufstal sich nach Osten öffnende Maderanertal wird hinten durch den hohen Düssistock geschlossen, der diesen Namen trägt, weil man von ihm das Tosen des Kärstenbaches aus dem tiefen Tale herauf hört. — Aber auch aufserhalb der seltenen mittelhochdeutschen Lektüre tritt die Mundart im deutschen Seminarunterrichte häufig in ihr geschichtliches Recht. Wie tief kann gerade durch sie manche *Worterklärung* gegründet werden, z. B. der zweite Teil von kostspielig (zu ahd. spildan = verschwenden) durch elsässisch Menschenspiel = Menschenmenge, Wasserspiel = Wassermenge, Weizenspiel = Weizenmenge usw.! Dafs Schuld zu sollen gehört, zeigt das Oldenburgische ik schal (ich soll) besser als die Schriftsprache. Welche freudige Genugtuung verschafft es den Zöglingen, wenn der Lehrer bei der Lektüre der Klassiker auf das Vorkommen volkssprachlicher Wörter und Redensarten hinweist, etwa in Goethes Götz das Wort Herz für Mut (Komm her, wenn du's Herz hast), oder in Schillers Wallenstein (Piccolomini IV, 5) die Wortfügung: Ich mach' mir an des Illo seinem Stuhl zu tun! Wie duldsam werden sie bei den Schwankungen des Sprachgebrauchs, wenn in gewissen lautlichen und grammatischen Fällen die Formen der Mundart als gleichberechtigt mit den schriftdeutschen nachgewiesen werden, wenn z. B. einmal klar gelegt wird, dafs die süddeutsche Mehrzahl des Wortes Hose(n) ebenso berechtigt ist wie die nord-

deutsche Einzahl, die jetzt in der Schriftsprache vorwiegt, ja, dafs sie von Haus aus allein berechtigt war, weil Hosen ursprünglich die Strümpfe für die beiden Beine bezeichnete, wie noch jetzt im niederdeutschen Teil der Rheinprovinz! — Auch aus der *Lautlehre* möge ein Beispiel angeführt werden. Bei der Erklärung des Umlautes wird vielleicht einmal die Tatsache besprochen, dafs er sich, verschieden von den meisten anderen Sprachbewegungen, von Norden nach Süden ausgebreitet hat. Diese Richtung kann z. B. an elsässischen Seminaren den Zöglingen leicht an der Volkssprache nachgewiesen werden. Der Lehrer läfst von ihnen mundartliche Formen angeben, die dem Umlaut widerstanden haben. Schon auf der kurzen Strecke des Elsafs oder auch nur der Hälfte davon erweist es sich, dafs der Süden gegen den Umlaut widerstandsfähiger ist als der Norden. Wenn nun diese Tatsache auf das ganze deutsche Sprachgebiet übertragen, verallgemeinert und an Namen wie etwa Osnabrück und Innsbruck belegt worden ist, werden die Schüler ihr Lebtag nicht mehr vergessen, was ihnen die Volkssprache verdeutlicht hat. Und eine kurze geschichtliche Betrachtung etwa der schriftdeutschen Nebenformen drücken und drucken wird bei den Zöglingen jetzt erst volles Verständnis finden. — In der *Satzlehre* wird ihnen einmal gezeigt, dafs viele jetzige Nebensätze ursprünglich Hauptsätze waren. Wenn wir heute sagen: »Ich sage dir nur, dafs du nach Hause kommst,« so lautete es früher: Ich sage dir nur das, du kommst nach Hause. Der Objektsatz war also ein Hauptsatz, das Bindewort dafs das hinweisende Fürwort, und die Wortfolge des zweiten Satzes hat sich verschoben (vergl. Oskar Erdmann: Grundzüge der deutschen Syntax, Stuttgart 1886, S. 78 ff.; Hermann Wunderlich: Der deutsche Satzbau, Stuttgart 1892, S. 212 ff.). In der Mundart, wenigstens im Elsafs, ist die alte Satzfügung noch lebendig; denn man sagt noch heute: Ich sage dir nur das, du kommst heim. Dieses mundartliche Satzgebilde kann den Zöglingen das der alten Sprache vertreten und veranschaulichen. Das Gleiche läfst sich ihnen an Umstandssätzen zeigen. Das Volk sagt selten: Er ist so schwach, dafs man ihn umblasen könnte; viel häufiger lautet es in der Mundart: Er ist so schwach, man könnte ihn umblasen. Und volkstümliche Schriftsteller bringen Belege dazu, z. B. Uhland in seiner schwäbischen Kunde (den Pferden war's so schwach im Magen, fast mufste der Reiter die Mähre tragen). — Zu gewissen Zeiten ist auch eine systematische Zusammenfassung mundartlicher Erscheinungen am Platze, immer natürlich im Vereine mit den verwandten schriftdeutschen. Wenn auf diese Weise den Zöglingen des Seminars eine genaue Kenntnis des Verhältnisses zwischen Schriftsprache und Mundart vermittelt wird, so geschieht das sowohl zu ihrer sprachwissenschaftlichen Bildung als auch im Hinblick auf ihren späteren pädagogischen Beruf, damit sie der Volkssprache stets mit Verständnis und Achtung begegnen und sie im Volksschulunterricht zweckmäfsig verwerten. (S. Artikel: Deutscher Unterricht in Lehrerseminaren, 6.)

Schluß: Ein geschichtlicher Überblick und das einschlägige Schrifttum. 1. Die Bestrebungen, die Mundart in den Dienst des Unterrichts zu stellen, sind noch kein Jahrhundert alt. Freilich wurde die Volkssprache auch in früheren Zeiten in der Schule berücksichtigt, ja zeitweise in noch viel reicherem Mafse als heutzutage. Aber es war eine ungeregelte, zufällige und notgedrungene Verwendung, keine planmäfsige und zielbewufste.

a) Solange es noch keine allgemeine Schriftsprache gab, und solange diese mit den Mundarten um die Herrschaft als Büchersprache im Kampfe lag, solange fanden natürlich auch in der Schule die Belehrungen in der Volkssprache statt, soweit nicht das Lateinische den Vorrang hatte: *die Mundart war Schulsprache.* Es ist bekannt, wie in der Schweiz und in Norddeutschland bis in die Mitte des 17. Jahrhunderts Kirchen- und Schulbücher in den heimischen Mundarten erschienen (vergl. Kluge: Von Luther bis Lessing, Strafsburg 1888, S. 71). Auch als später die Schriftsprache als Büchersprache längst den Sieg errungen hatte, thronte noch die Mundart als Schulsprache bis in unser Jahrhundert hinein (vergl. Honkamp: Die Volksschule, 1849, S. 7; Adolf Socin: Schriftsprache und Dialekte im Deutschen, Heilbronn, 1888, S. 532; Wilhelm Schmitz: Die Misch-

Mundart in den Kreisen Geldern, Kempen usw., Dülken 1893, S. 24).

b) Daneben und darunter lief aber schon frühe eine Gegenströmung her, welche *die Einflüsse der Mundart auch in der Schule brechen* und der Schriftsprache zu ihrem Rechte verhelfen wollte. Der Schlesier Fabian Frangk war der erste, der 1531 in seiner Orthographia die neuhochdeutsche Schriftsprache als Schulsprache verlangte. An die thüringischen Mundarten hat Arnold Reyher wohl gedacht, als er 1648 im ersten Kapitel seines bekannten Schulmethodus verlangte, dafs die Lehrer sich im Deutschen einer deutlichen Sprechweise befleifsigen und auch die Kinder anhalten sollten, »alles recht deutlich und eigentlich vorzubringen und nicht einen Vocalem oder Consonantem für den anderen, und insonderheit die letzten Syllaben recht auszusprechen.« Solche Bestrebungen wurden durch Opitz und die erste schlesische Dichterschule gefördert, wo alles Mundartliche in Laut und Form streng verpönt war. Und als die literarische Bekämpfung der Mundarten im 18. und 19. Jahrhundert unter dem Einflusse des allmächtigen Sprachrichters Gottsched und seines Nachfolgers Adelung noch stärker betrieben wurde, da fanden die formell-grammatischen Bemühungen dieser Männer auch in der Volksschule einen Wiederhall durch zahllose Schulbücher. Die Mundart wurde im Unterricht als rohe, ungeschlachte Redeweise verlacht und vollständig fern gehalten. Und doch mufste man vielfach Rücksicht auf sie nehmen, freilich ohne es Wort haben zu wollen. Da der richtige Gebrauch der hochdeutschen Sprachformen das Ziel des Sprachunterrichts war, übte man hauptsächlich solche Kapitel, worin die Kinder oft fehlten, z. B. die Unterscheidung der Biegungsfälle beim Hauptworte, die Konjugation gewisser Zeitwörter, die richtige Anwendung der Verhältniswörter, lauter Dinge, bei denen die Mundart vielfach von der Schriftsprache abweicht. Nur hielt man die Volkssprache selbst nicht für würdig, um von ihr auszugehen oder sie dabei zu beachten.

c) Blofs in einer Richtung wurde die Mundart auch von ihren Gegnern hier und da herangezogen, wenn es nämlich gilt, den Schülern unverstandene *schriftdeutsche Ausdrücke durch mundartliche zu ersetzen.* Diese Übersetzung bot den bequemsten, oft den einzigen Weg zur Einführung in das Verständnis. So führt z. B. H. Jellinghaus im Niederdeutschen Korrespondenzblatt (1886, XI, S. 4 und 5) die hochdeutschen Wörter an, »welche im Jahre 1715 einem Lübecker Schulknaben durch plattdeutsche erklärt werden mufsten«. Auf dieses einfache Mittel wies auch Bernhard Overberg 1793 hin in seiner Anweisung zum zweckmäfsigen Schulunterricht für die Schullehrer des Hochstifts Münster (Ausgabe von Gansen, Paderborn 1905, S. 183). Eine solche notgedrungene Berücksichtigung der Mundart ist leider auch heute noch in mancher Schule ihre einzige Verwertung. In der fünften Auflage von Diesterwegs Wegweiser für deutsche Lehrer (Essen 1874, II. Bd., S. 208) sagte Ludwig Rudolph: »Der einzelnen Mundart kann in der Schule kein Recht eingeräumt werden; nur wenn der Lehrer merkt, dafs er von seinen Schülern nicht verstanden wird, oder dafs sie die Sprache des Lesebuchs nicht verstehen, dann mag er ausnahmsweise einmal zur Mundart herabsteigen.« Da gelten die Worte Hildebrands (a. a. O., S. 67): »Wo man sich zur Beachtung der Volkssprache herbeiläfst, da geschieht es durch den Zwang der Verhältnisse oder aus einer Anwandlung des Gefühls, oft wohl widerwillig und unwillig, aber nicht aus Grundsatz und geflissentlich.«

2. Eine planmäfsige und zielbewufste Verwendung der Mundart in der Volksschule wurde erst seit dem zweiten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts angebahnt. Da fing man an, sie als wertvolles Bildungsmittel zu betrachten, namentlich für die Sprachbildung.

a) Diesen Umschwung hat wohl *eine dreifache Ursache* hervorgerufen. Durch die von Jakob Grimm begründete geschichtliche Sprachbetrachtung war man daran gewöhnt worden, die Bedeutung der Mundarten zu würdigen und sie nicht mehr als verderbte Schriftsprache anzusehen. Die Förderung der Psychologie durch Beneke und Herbart schärfte den Schulmännern den Blick für das kindliche Seelenleben und die wahren Grundlagen eines erziehenden Unterrichts. In Schule und Leben

machte sich die Schriftsprache immer mehr geltend und brachte daher den Gegensatz zwischen ihr und der Volkssprache auch stärker zum Bewufstsein; denn es ist nicht von ungefähr, dafs die Bewegung für eine unterrichtliche Verwertung der Mundart zuerst und am kräftigsten im Norden und Süden des deutschen Sprachgebiets entstand, also in Gegenden, deren Mundarten am weitesten von der Schriftsprache abstehen.

b) Einige Erscheinungen kann man als *Vorläufer dieser Bewegung* bezeichnen. Schon 1813 erschien zu Erlangen eine Schrift des Bayern Pöhlmann (Das Gemeinnützigste aus der Sprachlehre als Stoff zu Denk- und Sprachübungen benutzt), worin dieser zeigt, wie den Schülern »die Fehler« der Volksmundart nachgewiesen und abgewöhnt werden sollen. Zu derselben Zeit bot der bekannte holsteinische Pfarrer Klaus Harms in einem Lesebuche Übungen zum Übersetzen aus der plattdeutschen Sprache in die hochdeutsche (Kiel 1813, neue Aufl. 1817). Der Schwabe Gayler verlangte, dafs »die deutsche Deklination mit besonderer Rücksicht auf den schwäbischen Dialekt« gelernt werden sollte (Reutlingen 1835). Und ein Jahr später, 1836, stellte das Schleswig-Holsteinische Schulblatt die Fragen: »Warum beginnt man den Unterricht in unseren Volksschulen in einer fremden Sprache? Sollte es nicht zweckmäfsig sein, die ersten Sprechübungen in unseren Schulen in Übersetzungen aus der plattdeutschen in die hochdeutsche Mundart bestehen zu lassen?« Aber die Antwort darauf gab das Blatt einstweilen nicht.

3. Doch erhielt die Bewegung in den dreifsiger, vierziger und fünfziger Jahren eine Reihe zielbewufster Stimmführer.

a) Der erste, der meines Wissens den hohen Wert der Mundart für die Geistesbildung des Schülers ganz erkannte und eine weitgehende Beachtung im Unterricht entschieden betonte, ist der schweizerische Literarhistoriker *J. C. Mörikofer*. 1838 veröffentlichte er (ohne Namen) die Schrift: Die schweizerische Mundart im Verhältnis zur hochdeutschen Schriftsprache. Das vierte Kapitel trägt die Überschrift: Die schweizerische Mundart in Beziehung auf den Unterricht. Hier tritt Mörikofer für das Recht der Mundart in der Volksschule ein. Zwar solle die letztere auch die erforderliche Gelegenheit zur Erlernung der Schriftsprache darbieten; aber dieser Zweck könne unschwer erreicht werden, wenn Mundart und Schriftsprache nebeneinander laufen. Lesen und Schreiben sollen nur die Schriftsprache üben, allerdings mit nicht zu fremder Betonung; bei den Sprechübungen indessen möge jede von beiden ihr ausgemitteltes Feld behalten. Wo ein selbständiger Gedanke oder ein persönliches Gefühl ausgedrückt werden soll, da sei die Mundart am Platze, »vornehmlich bei den sog. Verstandesfragen, den abgefragten Lösungen und Erklärungen«. »Wenn es sich aber um Nacherzählung, besonders geschichtlicher Lesestücke, handelt, so wird mit besonderem Erfolg sowohl die Mundart als die Schriftsprache in Anwendung gebracht werden können, jene nämlich um zu erfahren, ob das Gelesene verstanden werden und daher in die Sprache des gewöhnlichen Lebens umgesetzt werden kann, diese dagegen um alles Gegebene und Gedachte in der hochdeutschen Sprache so zu gestalten, dafs es für ein deutsches Ohr verständlich sei, wohl laute, und wie gesprochen so auch geschrieben werden könne.« »So kann die Schule vollkommen geeignet sein, den Grund für die Ausbildung und den freien Gebrauch der Schriftsprache zu legen, während die Sprache des Volkes als Träger der freien Mitteilung festgehalten wird.« Auch der Religionsunterricht gewinne nicht nur an Klarheit und Verständlichkeit, sondern auch an Innigkeit und Eindringlichkeit, wenn der Unterricht von der Volkssprache ausgehe und mit dieser und durch sie auf sein Gebiet hinüber führe.

b) Einen ähnlichen Standpunkt nimmt der mecklenburgische Rektor *Heinrich Burgwardt* der niederdeutschen Sprache gegenüber ein in den zwei Schriften: Morgenstimmen eines naturgemäfsen und volkstümlichen Sprach- und Schulunterrichts in niederdeutschen Volksschulen (Leipzig 1857) und: Der naturgemäfse und instruktive Sprachunterricht in Volksschulen gegenüber dem analytischen (Wismar 1863). Nach den hier niedergelegten Grundsätzen hat er bearbeitet: eine Fibel

für die niederdeutsche Jugend (Altona 1855), seinen Bildungsfreund, vaterländisches Lesebuch zunächst für Mecklenburg (Altona 1849), ein Lehr- und Übungsbuch: Grundlagen und Aufgaben zur Übung im Hochdeutschen für die niederdeutsche Jugend (Leipzig, 2 Teile, 1850 u. 1860). Die Art, wie die Kinder an den schriftdeutschen Musterstücken die Sprache lernen sollen, hält er nicht nur für erfolglos, sondern auch für verderblich, weil sie die sprachliche und sittliche Natürlichkeit, Einfalt und Wahrhaftigkeit des Kindes aufhebe, indem sie es gewöhne, fremde, erborgte Gedanken und Gefühle in fremden, vornehmen Formen und Phrasen auszudrücken. So sei die ganze Sprachbildung eine leere Wortmacherei, »nur eine bettelhafte Einhüllung in samtne und seidene Fetzen.« Darum verlangt Burgwardt die Verwendung der Mundart, überhaupt des Volkstümlichen, im gesamten Schul-, besonders im Sprachunterrichte. Der Unterricht soll die Schüler in der kindlichen und volkstümlichen Anschauungs-, Denk- und Redeweise ihrer eigentlichen Muttersprache belassen, auf diesem Grunde sie in allen Dingen weiter entwickeln und nur dafür sorgen, daſs sie diese ihre Anschauungs-, Denk- und Redeweise — sozusagen ihre plattdeutschen Gedanken — zuerst ganz einfach übersetzen, dann mehr und mehr ganz in hochdeutschen Worten einher zu gehen suchen, aber nicht in der abstrakten Schriftsprache, sondern in der Anschauungs- und Denkweise und dem kurz gehaltenen Satzbau ihrer Mundart. Als Grundlage eines solchen Sprachunterrichts benutzt Burgwardt vorzugsweise Sprichwörter, Sagen, Erzählungen und Gedichte in niederdeutscher Mundart oder hochdeutsche Sprachstücke in volkstümlicher Redeweise. An ihnen sollen die Schüler durch Vergleiche zwischen Platt- und Hochdeutsch das letztere lernen.

c) Weiter als Mörikofer und Burgwardt geht der durch seine Geschichte des deutschen Kirchenlieds bekannte *Philipp Wackernagel*. Da er sich von der Pflege der Mundarten unabsehbare Folgen verspricht, wünscht er in seiner Schrift: Der Unterricht in der Muttersprache (4. Teil seines deutschen Lesebuchs, Stuttgart 1843, S. 13 u. 14) nicht nur einen Verein, »der es sich zur Aufgabe machte, die Mundarten aufs gründlichste zu erforschen und zu vergleichen«, sondern auch »den literarischen Gebrauch der landschaftlichen Mundarten in den sog. Volksschulen«. Ja, nach ihm sollten sogar die Lehrbücher für die Volksschulen in der Mundart verfaſst sein, mit Ausnahme der Bibel und des Gesangbuches. Dann fänden Volkssitte und Volkssprache wieder Schutz und Pflege, die Volksehre wieder Grund und Haltung; dann würde der Sprachunterricht der Volksschule »erst gedeihlich und unschädlich, nämlich vergleichend. Die Vergleichung der Mundart und des Hochdeutschen geschähe in allen Ehren von beiden Seiten, nicht wie bisher so, daſs der Lehrer die Mundart als ganz unberechtigt, als ohne Gesetz und Regel, als die wilde, gemeine Sprache des Paria behandelt und die Kinder da, wo sie der zartesten Schonung bedürfen, in dem innersten Heiligtum ihres Denkens und Dichtens alle Tage rücksichtslos angreife und verletze.«

d) Nach einer anderen Seite zu weit ging der Münchener Schuldirektor *Adolf Gutbier*. Er setzt zwar als Ziel des Sprachunterrichts in der Volksschule das Verständnis und die Aneignung der Schriftsprache fest, die auf der Grundlage volkstümlicher Geschichten, Märchen, Sagen, Legenden, Fabeln, Parabeln und Lieder durch einen vergleichenden Sprachunterricht gefördert werden soll; aber er will diese Vergleiche an verschiedene Mundarten angeschlossen wissen, statt nur an die heimische und an die Schriftsprache. Zudem geht er in seinen Anforderungen über das Ziel der Volksschule hinaus, weil er ihren Sprachunterricht als eine Art Vorstufe für den fremdsprachlichen Unterricht höherer Schulen betrachtet. Seine Ansichten bekundet Gutbier 1854 in Karl Frommanns Deutschen Mundarten (1, 24 bis 33) in dem Aufsatze: Ideen über die Vergleichung der Mundart mit der Schriftsprache in der Volksschule. Im vierten Jahrgang des Praktischen Schulmanns von Friedrich Körner (Leipzig 1855, S. 42—47 und 87—91) gibt er dann ein ausführliches Beispiel seiner Methode in dem Aufsatze: Die Vergleichung der Mundart mit der Schriftsprache in der Schule. Ein Hilfsbuch hat er zwei Jahre vorher ge-

liefert in seinem Deutschen Sprachbuch als Grundlage des vergleichenden Sprachunterrichts, enthaltend Lesestücke in hochdeutscher Sprache und den deutschen Mundarten, nebst zahlreichen Übungsaufgaben und einem Sprachkärtchen von Deutschland (Augsburg 1853).

e) Verständiger und maſsvoller sind in dieser Angelegenheit die Ansichten des Germanisten *Rudolf von Raumer.* Sie haben auch infolge ihrer Gediegenheit und der wissenschaftlichen Bedeutung ihres Vertreters weite Verbreitung und Anerkennung gefunden. Raumer hat seine Meinung hauptsächlich an zwei Orten niedergelegt, 1852 in seiner Abhandlung über den Unterricht im Deutschen (im 3. Bd. von Karl von Raumers Geschichte der Pädagogik, Gütersloh 1873, S. 104—203) und 1855 in Frommanns deutschen Mundarten (II, 375 ff.) bei der Beurteilung der Bücher und Bestrebungen Burgwardts. Seine Stellung drückt er in den folgenden zwei Grundsätzen aus: »In der Schule haben wir allerdings nur die Schriftsprache zu lehren; aber wir sollen dies in einer Weise tun, welche die Volksmassen mit schonender Hand von ihrer angestammten Mundart zur Schriftsprache hinüberleitet.« »Die gesprochene Mundart ist die eigentliche Muttersprache des Schülers, mit ihr ist er aufgewachsen, und sie ist das ursprüngliche Organ seiner Gedanken und Empfindungen. Es wird deshalb die Aufgabe der Volksschule sein, den Schüler, soweit er sich überhaupt an der Schriftsprache beteiligen soll, von seiner Mundart zur Schriftsprache hinüberzuleiten.« Wie sich Raumer dieses Hinüberleiten denkt, das zeigt er uns am Religionsunterrichte. Dem grammatischen Unterricht setzt er als Aufgabe nicht eine theoretische Erkenntnis der Sprache und ihrer Gesetze, sondern die praktische Erlernung der Schriftsprache und ihrer Formen, »die naturwüchsige Mundart des Schülers mit der Schriftsprache vermitteln zu helfen«. Den Stoff sollen hauptsächlich die Unterschiede zwischen Mundart und Schriftsprache liefern. Bezüglich der Satzlehre rät Raumer, die Schüler nicht über die einfacheren Satzbildungen der Mundart hinausgehen zu lassen, um dem Volke die Einfachheit und Natürlichkeit zu bewahren, die seinem Wesen entspricht.

f) Mehr vom grammatischen Gesichtspunkte sieht *Honkamp* aus Westfalen die Mundart an. Er steht auch hierin auf den Schultern des Sprachphilosophen Karl Ferdinand Becker, der schon 1833 in seiner Methode des Unterrichts in der deutschen Sprachlehre, S. 20, unter anderm die Wichtigkeit und Sicherheit des mundartlichen Sprachgefühls hervorhebt und rät, es für die Bildung des schriftdeutschen zu benutzen. Honkamp bekundet seine Ansicht in Diesterwegs Rheinischen Blättern 1844 und 1863, in der Schrift: Gedanken über den Unterricht in der Sprachlehre (Soest 1845, S. 37—43) und in der Vollständigen Anleitung zum Elementarunterricht in der Sprachlehre (Soest 1848). Er will »die hochdeutsche Sprache unter Zugrundelegung der Volkssprache« nur wegen der Satzlehre gelehrt wissen. Das lautliche und begriffliche Verhältnis zwischen beiden ist ihm von untergeordneter Bedeutung. Mundartliche Biegungsfehler mögen gelegentlich berichtigt werden, und die hochdeutsche Aussprache solle sich an die der Gebildeten der betreffenden Provinz halten, ohne berechtigte Eigentümlichkeiten der Mundarten oder diese ganz verdrängen zu wollen. Hauptsache sind ihm die grammatischen Formen, namentlich die Satzformen. Im Mangel an syntaktischer Ausbildung und an logischen Beziehungen sieht er den Hauptunterschied zwischen Mundart und Schriftsprache. Dieser Mangel soll insoweit berücksichtigt werden, als alle dem Hochdeutschen eigentümlichen Formen besonders geübt werden müssen, bis der Schüler auch für sie ein festes Sprachgefühl gewinnt. Dann erst kann das Denken an der Sprache nach Beckers System geübt werden, das Honkamp die Hauptsache ist.

4. Das waren in den dreiſsiger, vierziger und fünfziger Jahren die Stimmführer der Bewegung, die den Bildungswert der Mundart für den Unterricht geltend machte. Ihnen folgten viele andere »aus allen Gauen, einzeln und geschart«. Es seien hier nur einige genannt.

a) In demselben Jahre wie der Schweizer Mörikofer schrieb der Bayer *Ludwig Aurbacher* seinen Aufsatz: Über den Dialekt, dessen Bedeutung und Benutzung in der Volksschule (Pädagogische Phantasien,

Blätter für Erziehung und Unterricht, zunächst in Volksschulen, München 1838, S. 136ff). Wie Mörikofer verwahrt er sich dagegen, dafs die Mundart in der Schule als verderbte Sprache behandelt werde. Seine sonstigen Ansichten haben viel Verwandtes mit denen Rudolf von Raumers. Er geht von einem Worte des berühmten bayerischen Dialektforschers Andreas Schmeller aus: »Um ein Volk in Masse höher heben zu können, mufs man dasselbe erst recht verstehen, man mufs seine Eigenheiten als Fundamente benutzen, um Besseres darauf zu bauen; und es ist darum nicht klug, sie zu verachten und auf ihre Vertilgung auszugehen, sondern man mufs sie vielmehr pflegen, damit sie desto minder der Veredelung widerstreben, ja dafs sie selbst einen organischen Übergang bilden zu dem, wovon sie früher der schroffe Gegensatz zu sein scheinen.« Aurbacher will die Mundart nicht nur im Anfangsunterricht als Verständigungs- und Anziehungsmittel, sondern auch in der ganzen Schulzeit zum Lesen, Schreiben und Verstehen des Hochdeutschen wie einen von Haus aus gegebenen Leitfaden benutzt wissen. Durch das Bewufstwerden der Unterschiede beider Sprachen solle gerade die Erlernung des Hochdeutschen gefördert werden.

b) Ein anderer Süddeutscher, der württembergische Lehrer *M. Lehmann*, erinnert an Heinrich Burgwardt. Er weist 1852 in seinem Aufsatze: Die Volksmundarten in der Volksschule (Pädagogische Monatsschrift, S. 509—515) auf die Vorzüge der Mundarten hin, ermahnt den Lehrer, sie zu studieren und im Unterrichte zu verwerten, damit »in der hochdeutschen Sprache die Volksmundart ihre Verklärung und ihre Stellung finde«. Der Lehrer könne »manches Hochdeutsche in den Dialekt des Volkes übersetzen« und aufserdem im grammatischen Unterrichte von der Mundart zur Schriftsprache übergehen. Für die Lesebücher verlangt er mehr Lesestücke in der Volksmundart.

c) In der Bahn Philipp Wackernagels wandelt *F. W. Miquel* mit seiner Schrift: Wie wird die deutsche Volksschule national? (Lingen 1851).

d) Bescheidener sind die Forderungen des dithmarschen Hauptlehrers *Brütt* (im 3. Heft des Schleswig-Holsteinischen Schulblattes vom Jahre 1843). Er verlangt, dafs »der Lehrer seine ersten Unterredungen mit den Kleinen in plattdeutscher Sprache anstelle« und später den natürlichen Übergang zur Schriftsprache durch fleifsiges Übersetzen ins Hochdeutsche herstelle. Dieses Übersetzen will er auf den Anschauungs- und den ersten Leseunterricht der Unterstufe beschränkt wissen.

e) Um des Erfolges willen fordert der mecklenburgische Lehrer *Martens*, dafs in niederdeutschen Schulen der Religionsunterricht den fünf- bis achtjährigen Kindern in plattdeutscher Sprache gegeben werde (Mecklenburgisches Schulblatt 1851, S. 91—93).

f) An Honkamp schliefst sich der westfälische Lehrer *Th. Hegener* an. Doch will er neben den grammatischen Verhältnissen auch den Lautstand und den Wortschatz der Mundart berücksichtigt wissen und zwar im gesamten deutschen Unterrichte. Er führt seine Ansicht näher aus in der Schrift: Über den Unterricht in der Schriftsprache, mit besonderer Rücksicht und in Anwendung auf den Schreib- und Leseschüler in niederdeutschen Volksschulen (Arnsberg 1843) und in Diesterwegs Rheinischen Blättern 1848.

g) Mit der Verwertung der Mundart im Unterrichte beschäftigte sich auch die *7. allgemeine deutsche Lehrerversammlung* zu Hamburg 1855. Sie wollte die Mundart aber nur bei dem vorbereitenden Sprachunterrichte berücksichtigt haben (vergl. den Bericht darüber in der Allgemeinen deutschen Lehrerzeitung 1855, S. 234).

h) Da dieser Beschlufs dem Lehrer *C. Nostitz* nicht weit genug ging, wies er in der Allgemeinen deutschen Lehrerzeitung (1855, S. 310 und 311) in dem Aufsatze: Über Berücksichtigung der Mundart beim Unterricht in der Muttersprache darauf hin, wie durch die Verwendung der Mundart der ganze muttersprachliche Unterricht anziehend und fruchtbar, ja der gesamte Schulunterricht volkstümlicher und nachhaltiger werde.

i) Weiter als die allgemeine deutsche ging in demselben Jahre 1855 die *oldenburgische Lehrerversammlung*. Sie entschied sich für einen Sprachunterricht in der Volksschule, der auf der Mundart fufst. Der Übergang von der plattdeutschen zur

hochdeutschen Sprache müsse planmäfsig vermittelt werden. Der Lehrer spreche mit den Kindern plattdeutsch und gebe ihnen erst nach und nach die hochdeutschen Benennungen. Hochdeutsche Sätze mit Abstraktionen sollen sich anschliefsen. Im ganzen Unterrichte sei dem Lautlichen besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Der grammatische Unterricht schliefse sich an hochdeutsche und plattdeutsche Musterstücke an. Das Wiedererzählen der Lesestücke geschehe hochdeutsch und plattdeutsch. Die Schriftsprache werde durch Übersetzen und Sprachvergleichung gefördert (vergl. Allgemeine deutsche Lehrerzeitung 1855, S. 228 u. 229).

5. Von den sechziger Jahren an bis heute hat die Erkenntnis von dem pädagogischen Wert der Mundart an Verbreitung und Vertiefung zugenommen. Es waren zuerst besonders der württembergische Seminarlehrer J. Haug und der Leipziger Professor Rudolf Hildebrand, die für das Recht der Mundart in der Schule eintraten.

a) *J. Haug* bekundete seine Ansicht zuerst im Magazin für Pädagogik (Jahrg. 1863) und fafste sie dann 1865 zusammen in der mit dem Lehrer *F. J. Hoos* herausgegebenen Schrift: Die Grammatik in der Volksschule (Ravensburg, 2. Aufl. 1868). Wie dieser Titel zeigt, wollen die Verfasser die Mundart hauptsächlich bei der Sprachlehre berücksichtigt wissen. Diese betrachten sie gleichsam als Heilmittel gegen die Sprach- und Schreibfehler, die Störungen im natürlichen Sprachprozefs. »Und wie die rechte Heilkunde sich nicht mit der äufseren Krankheitserscheinung begnügt, sondern den innern Sitz des Übels und seine Ursache erforscht, so wird auch bei einem umsichtigen Sprachunterricht erkannt werden, dafs zuletzt nur einige Hauptarten von Fehlern übrig bleiben, die immer wiederkehren, und dafs die Ursachen derselben hauptsächlich in den Lautverhältnissen der hochdeutschen Sprache und in der gröfseren oder geringeren Abweichung der Mundart vom Hochdeutschen und in andern mundartischen Eigentümlichkeiten zu suchen sind.« Für schwäbische Schulen weisen die Verfasser auf eine Menge solcher lautlichen und grammatischen Eigentümlichkeiten hin.

b) Der bedeutendste und begeistertste Fürsprecher für die Mundart im Unterrichte ist *Rudolf Hildebrand* in seinem grundlegenden Buche Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule (Leipzig, 1. Aufl. 1867, 5. Aufl. 1896). Da hat er namentlich auf S. 66—88 in seiner meisterhaften Art den Satz begründet: »Das Hochdeutsch sollte gelehrt werden im Anschlusse an die Volkssprache und Haussprache«. Und wie bei allen sprachlichen und pädagogischen Erörterungen, so geht Hildebrand auch hier tiefgründig und weitblickend vor. Ihm ist die Mundart nicht nur ein äufserliches Mittel, in der oder jener Richtung zu verwenden; ihm ist sie der Lebensodem der Schule, die volkstümliche Wurzel zum Baum des deutschen Unterrichts und der deutschen Bildung überhaupt. Er zeigt uns, wie durch die Verwertung der Mundart und überhaupt des Volkstums nicht nur die Schule, sondern das ganze geistige und soziale Leben des Volks an Halt und Kraft gewinnt.

c) Hildebrands Grundsätze haben bis in unsere Tage immer weitere Anerkennung und Verbreitung gefunden. Sie sind auf vielen *Lehrer- und andern Versammlungen* besprochen und gebilligt worden. Ich verweise nur auf einige Beispiele. Auf der Seminarkonferenz zu Halberstadt redete Seminarlehrer Gattermann 1886 von der Behandlung des Niederdeutschen für Lehrer an Landschulen (vergl. Giggel: Die deutschen Volksschullehrer-Konferenzen des Jahres 1886, Dresden 1887, S. 20). Der Allgemeine deutsche Sprachverein forderte in einer Hauptversammlung zu München am 28. Mai 1890, »der Unterricht solle mehr als bisher an die heimischen Mundarten anknüpfen und zur Erläuterung der jetzigen Sprache auf die älteren Sprachformen zurückgreifen« (vergl. Zeitschrift des Allgem. d. Sprachv., 1890, Nr. 7, S. 113). Seminardirektor Stehle beleuchtete 1891 auf dem oberelsässischen Lehrertage zu Kolmar die Bedeutung des Dialekts für den Unterricht in der hochdeutschen Sprache (abgedruckt im Elsafs-Lothringischen Schulblatt, Strafsbung 1891, Nr. 14 und 15). Ebenfalls 1891 beantwortete Lehrer Sonntag auf der Hauptkonferenz zu Lützen die Frage: Welchen Schaden leidet unsere Schule dadurch, dafs die Muttersprache unserer

Schüler eine andere ist als die Schriftsprache? (vergl. Seidel: Die deutschen Lehrerkonferenzen des Jahres 1891, Langensalza 1895, S. 182). In demselben Jahre sprach Lehrer Annas auf dem rheinischen Lehrertage zu Neuwied über den Dialekt im Volksschullesebuch (vergl. Giggel, a. a. O., 1891, S. 36). Realschuldirektor Rudolf Reichel hielt am 7. Mai 1892 auf der Volksversammlung des Grazer Lehrervereins einen Vortrag über Mundart und Schriftsprache mit Bemerkungen zum Unterricht im Deutschen (abgedruckt in der Pädagogischen Zeitschrift 1892). Auf der Bezirksversammlung zu Fulda 1893 zeigte Lehrer Agricola, wie die Schule den Forderungen hinsichtlich der Berücksichtigung der Volksmundart gerecht wird (vergl. Schneider: Pädagogisches Jahrbuch, VI, Marburg 1894, S. 75). Pastor Fischer sprach 1894 auf der Seminarkonferenz zu Waldau über die Erschwerung des Unterrichts in den samländischen Volksschulen durch das Plattdeutsch der Schüler und über das Mittel zur Überwindung dieses Übelstandes (vergl. Giggel, a. a. O., 1894, S. 66). Auf der Hauptversammlung des Muldegauverbandes zu Düben behandelte der Lehrer Hochmuth 1897 die Frage: Welche pädagogische Bedeutung hat die Forderung Rudolf Hildebrands, dafs das Hochdeutsch im Anschlufs an das Volksdeutsch gelehrt werde? (vergl. Giggel, a. a. O., 1897, S. 36). Im nämlichen Jahre hielt Seminardirektor Keller auf der 2. Versammlung des Schweizer. Seminarlehrervereins zu Baden einen Vortrag über die Verwertung der Muttersprache in der Schule (abgedruckt in der Schweizer. Pädagogischen Zeitschrift, VIII, Zürich 1898, S. 57—73). Im Oktober 1899 stellte O. v. Greyerz auf dem 19. schweizerischen Lehrertag in Bern die Mundart als Grundlage des Deutschunterrichts hin (als Sonderabdruck aus dem Festbericht erschienen, Bern 1900). Ebenfalls im Jahre 1899 redete Hauptlehrer Dorrink im Schulwissenschaftlichen Bildungsverein zu Hamburg über den Dialekt und seine Bedeutung (vergl. Giggel, a. a. O., 1899, S. 19).

Literatur: (Schriften und Aufsätze, die auf die Stellung der Mundart in der Schule nur kurz und nebenbei eingehen, bleiben hier ebenso unberücksichtigt wie Übungsbücher für die Hand der Schüler.) J. C. Mörikofer, Die schweizerische Mundart im Verhältnis zur hochdeutschen Schriftsprache aus dem Gesichtspunkte der Landesbeschaffenheit, der Sprache, des Unterrichts, der Nationalität und der Literatur, 1. Ausg. Frauenfeld 1838, neue Ausg. Bern 1864, S. 71—82. — Ludwig Aurbacher, Über den Dialekt, dessen Bedeutung und Benutzung in der Schule, in den Pädagogischen Phantasien. München 1838, S. 136 ff. — Brütt, Über die Benutzung der Mundart bei den ersten Sprechübungen, im Schleswig-Holsteinischen Schulblatt, 1843, 3. Heft. — Th. Hegener, Über den Unterricht in der Schriftsprache mit besonderer Rücksicht und Anwendung auf den Schreib- und Leseschüler in niederdeutschen Volksschulen. Arnsberg 1843. — Philipp Wackernagel, Der Unterricht in der Muttersprache, im 4. Teil des Deutschen Lesebuchs. Stuttgart 1843, S. 13 u. 14. — Honkamp, Gedanken über den Unterricht in der Sprachlehre. Soest 1845, S. 37—43. — Ders., Vollständige Anleitung zum Elementarunterricht in der Sprachlehre, Einleitung. Ebenda 1848. — Th. Hegener, Zum Unterricht in der Muttersprache, in Diesterwegs Rhein. Blättern, 1848, Heft 1 u. 2. — F. F. Busch, Die Würdigung der Muttersprache des Kindes seitens der Schule, im Schleswig-Holsteinischen Schulblatt, 1850, S. 552—556. — Martens, Der Religionsunterricht für kleine Kinder werde in plattdeutscher Sprache gegeben, im Mecklenburgischen Schulblatt, 1851, S. 91—93. — F. W. Miquel, Wie wird die deutsche Volksschule national? Lingen 1851. — Rudolf von Raumer, Der Unterricht im Deutschen, 1852, in der Geschichte der Pädagogik von Karl von Raumer. Gütersloh, 4. Aufl., 3. Bd., S. 194—203. — M. Lehmann, Die Volksmundarten in der Volksschule, in der Pädagogischen Monatsschrift, 1852, S. 509—515. — Adolf Gutbier, Ideen über die Vergleichung der Mundart mit der Schriftsprache in der Volksschule, in Karl Frommanns Deutschen Mundarten, 1854, I. Bd., S. 24 ff. — Ders., Die Vergleichung der Mundart mit der Schriftsprache in der Schule, in Friedrich Körners Praktischem Schulmann. Leipzig 1855, 4. Bd., S. 42—47 u. 87—91. — C. Nostiz, Über Berücksichtigung der Mundart beim Unterricht in der Muttersprache, in der Allgemeinen deutschen Lehrerzeitung, 1855, S. 310 u. 311. — F. Dunker, Dialekt und Schriftsprache, im Schleswig-Holsteinischen Schulblatt, 1855, S. 303 bis 371. — Von Osten, Den Sprachunterricht betreffend. Ebenda 1856, S. 266 ff. — Heinrich Burgwardt, Morgenstimmen eines naturgemäfsen und volkstümlichen Sprach- und Schulunterrichts in niederdeutschen Volksschulen. Leipzig 1857. — Ders., Der naturgemäfse und instruktive Schulunterricht in Volksschulen gegenüber dem analytischen. Wismar 1863. — J. Haug u. F. J. Hoos, Die Grammatik in der Volksschule. Ravensburg, 1. Aufl. 1865, 2. Aufl. 1868. — Karl Strackerjan, Das Plattdeutsche als Hilfsmittel für den Unterricht, im 23. Programm der Vorschule und höheren Bürgerschule zu Oldenburg. Oldenburg 1866, S. 3

bis 51. — Rudolf Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt. Leipzig, 1. Aufl. 1867, 5. Aufl. 1896. — Lazarus Geiger, Über deutsche Schriftsprache und Grammatik mit besonderer Rücksicht auf deutsche Schulen. Frankfurt a. M. 1870, S. 28—31. — N. Gredt, Die Luxemburger Mundart, ihre Bedeutung und ihr Einfluſs auf Volkscharakter und Volksbildung, im Programm des Athenäums zu Luxemburg. Luxemburg 1871, S. 3—63. — Albert Richter, Der Unterricht in der Muttersprache und seine nationale Bedeutung. Leipzig 1872, S. 28—52. — H. Wagner, Der Unterricht im Deutschen mit Rücksicht auf die österreichische Mundart. im 12. Jahresbericht der Kommunal-Oberrealschule im 9. Wiener Gemeindebezirk. Wien 1873. — J. S(teyger), Der Dialekt im Sprachunterricht, in den Blättern für die christliche Schule. Bern 1873, Nr. 13, S. 197 bis 204. — A. Schmidt, Bedeutung der Mundart in pädagogischer und sprachlicher Beziehung. Karlsruhe 1877. — J. Winteler. Über die Begründung des deutschen Sprachunterrichts auf die Mundart des Schülers. Bern 1878. — Jul. Werder, Vom Sprachunterrichte in der Muttersprache mit besonderer Rücksicht auf die Mittelstufe. Basel 1878, S. 7—16. — G. Veesenmeyer, Der Artikel »Mundart«, in Schmids Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Gotha 1881, 2. Aufl., 4. Bd., S. 1098—1106. — Karl Koch, Die Berücksichtigung der Mundart in der niederdeutschen Volksschule, in der Hannoverschen Schulzeitung, 1882, Nr. 21—24 (später als Nr. 1 der Kleinen Beiträge zur deutschen Sprachgeschichte und zum deutschen Unterricht, in der Beilage zum Jahresbericht des Nikolaigymnasiums zu Leipzig, 1892, S. 1—14. — August Droese, Der Dialekt in der Volksschule, in den Pädagogischen Aufsätzen, S. 120—124. Langensalza 1883. 5. Aufl. 1900. — L. Habrich, Fertigkeit im mündlichen Ausdruck und grammatischer Unterricht in der Volksschule, in Kehrs Pädagogischen Blättern. Gotha 1883, S. 1—27. — Hefs, Grundsätze für den Unterricht in den Primarschulen. Basel 1884, S. 12 ff. — C. Franke, Wie sollen die Mitteldeutschen das Schriftdeutsch aussprechen? in der Freien deutschen Schulzeitung, 1885, S. 237—240. — Albert Richter, Ziel, Umfang und Form des grammatischen Unterrichts in der Volksschule. Leipzig, 2. Aufl. 1886, S. 72 bis 83. — H. Utzinger, Schriftsprache und Mundart, in der Schweizerischen Lehrerzeitung. Zürich 1887, Nr. 39. — Albert Richter, Volkstum und Volksschule. Leipzig 1889. — H. Sommert, Über den Unterricht in der Muttersprache, in der Pädagogischen Rundschau. Wien 1890, Nr. 6 u. 7. — R. Buchheim, Die Behandlung der Volksmundarten in der Schule, 3. Abschnitt der Abhandlung: Zum deutschen Unterricht in der wissenschaftlichen Beilage zum Programm des Realgymnasiums in Zittau, 1890. — St., Bemerkungen über die Sprache des Lehrers, in der Schweizerischen Lehrerzeitung. Zürich 1891, Nr. 7. — Ad. Socin, Die Wissenschaft und der Deutschunterricht, in der Schweiz. Lehrerzeitung. Ebenda 1891, Nr. 17—22. — Ernst Linde, Die Muttersprache im Elementarunterricht. Leipzig 1891. — Bruno Stehle, Bedeutung des Dialekts für den Unterricht in der hochdeutschen Sprache, im Elsafs-Lothring. Schulblatt. Strafsburg i. E. 1891, Nr. 14 u. 15. — Lindner, Der Artikel »Orthoepie« in dem Encyklopäd. Handbuch der Erziehungskunde. Leipzig, 4. Aufl. 1891, S. 572—574. — K. Strobel, Nicht humanistische, sondern nationale Sprachbildung in der Volksschule und durch die Volksschule, in der Deutschen Schulzeitung. Berlin 1891, Nr. 45 u. 46. — Anton Kufs, Wie hat sich die Volksschule dem Dialekt gegenüber zu verhalten? Bielefeld 1892. — Rickers, Zur Würdigung des Plattdeutschen, in der Deutschen Lehrerzeitung, 1892, S. 212—214. — August Holder, Die Mundart im mittelhochdeutschen Schulunterricht, nach schwäbischen Beobachtungen gewürdigt, in Birlinger-Pfaffs Alemannia, XX. Bonn 1892, S. 270—276. — Carl Julius Krumbach, Deutsche Sprech-, Lese- und Sprachübungen. Leipzig 1893. S. XXIX ff. — Karl Landmann, Heimat- und Muttersprache, in Lyons Zeitschrift für den deutschen Unterricht. Ebenda 1893, S. 106—115. — Wilhelm Kahl, Mundart und Schriftsprache im Elsafs. Zabern i. E. 1893. — Heinrich Menges, Volksmundart und Volksschule im Elsafs. Gebweiler 1893. — Wilhelm Schmitz, Die Misch-Mundart in den Kreisen Geldern, Kempen, Erkelenz, Heinsberg, Geilenkirchen, Aachen, Gladbach, Krefeld, Neufs und Düsseldorf. Dülken 1893, S. 136—209. — Wortbildung und Wortbedeutung, in der Allgemeinen deutschen Lehrerzeitung. Leipzig 1894, Nr. 41—43. — Georg Heydner, Beiträge zur Kenntnis des kindlichen Seelenlebens. Ebenda 1894. — Fr. Borstel, Wortbedeutung und Sprachbildung, in der Pädagogischen Reform. Hamburg 1894, Nr. 52, 1895, Nr. 2—4. — Heinrich Menges, Die Verwendung der Mundart im Unterrichte, in der Elsafs-Lothring. Lehrerzeitung. Zabern i. E. 1895, Nr. 1, 4—6, 8—13, 15. — Ludwig Bauer, Die schwäbische Mundart in der Schule. Nürnberg 1895. — H. F. H., Der Dialekt in der Volksschule, in der Westdeutschen Lehrerzeitung. Köln 1895, Nr. 15, S. 192 u. 193. — Mundart und Sprachunterricht, in der Katholischen Volksschule. Innsbruck 1895, Nr. 1. — Oskar Brenner, Etwas über Mundartforschung in der Schule, in Nr. 3 der Mitteilungen und Umfragen zur bayerischen Volkskunde. Augsburg 1895. — Ad. Seiler, Die Mundart im Sprachunterricht der Volksschule, in der Schweiz. Pädag. Zeitschrift. Zürich 1895, S. 165—192. — J. V. Hürbin, Mundart, Sprachunterricht und Rechtschreibung. Aarau 1896 (zuerst gedruckt im Schlufsbericht der Bezirksschule in Muri, Kanton Aarau 1867). — Heinrich Menges, Die Mundart im Lesebuch der Volksschule, in der Elsafs-Lothr. Lehrerzeitung. Zabern i. E. 1897, Nr. 20—22. — Für und gegen die Mundart. Ebenda 1897, Nr. 23—28. — Otto Lyon, Die Ziele des deutschen Unterrichts in unserm Zeitalter, in der Zeitschrift f. d. deutschen Unterricht. Leipzig 1898, S. 15—24. — J. Keller, Die

Verwertung der Muttersprache in der Schule, in der Schweiz. Pädag. Zeitschrift. Zürich 1898, S. 57—73. — Wittwer, Die Mundart im Unterricht, in der Schweiz. Lehrerzeitung. Ebenda 1898, Nr. 40 u. 41. — Smolle, Welche Anforderungen sind an einen guten sprachlichen Ausdruck der Kinder zu stellen, und wie ist derselbe zu erreichen? in der Pädag. Warte 1899, Heft 13. — Wilhelm Horn, Die hessische Mundart, im Schulboten für Hessen. Worms 1899, Nr. 10—12. — Ernst Dannheifser, Die Verwendung des Dialekts im Unterricht, Beilage zum 13. Jahresbericht der Realschule in Ludwigshafen a. Rh. Ludwigshafen 1899. — Fanny Schmid, Unsere sprachlichen Pflichten, in der Zeitschrift Berna. Bern 1899, Nr. 1—6. — Alexander Ehrenfeld, Schulmärchen und andere Beiträge zur Belebung des deutschen Unterrichts. Zürich 1899. — Otto v. Greyerz, Die Mundart als Grundlage des Deutschunterrichts. Bern 1900. — G. Löffler, Über Sprachunterricht und Mundart, im Elsafs-Lothr. Schulblatt. Strafsburg 1900, Nr. 9, S. 140—142. — G. Jansen, Über die Verwendung der ripuarischen Mundart für den Unterricht auf höheren Schulen. Wermelskirchen 1903. — R. Michel u. G. Stephan, Lehrplan für Sprachübungen. Leipzig 1904. — Stanislaus Mostecky, Die Mundart in der Schule, in Nr. 1203 der Wiener »Zeit« vom 31. Jan. 1906.

Saarunion im Els. Heinrich Menges.

Munterkeit

s. Lustigkeit



Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.